

Наукове видання
Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія.
Випуск п'ятнадцятий. Частина II.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
АВТОНОМНОЇ РЕСПУБЛІКИ КРИМ
РВНЗ „КРИМСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ” (м. Ялта)

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

Художнє оформлення: Рогачов Г.О.

Відповідальність за достовірність наведених у публікаціях фактів, дат, найменувань, прізвищ, імен, цифрових даних несуть автори статей.
Наукові статті друкуються за авторськими варіантами.
Думка редакційної колегії може не збігатися з думкою авторів.

ПРОБЛЕМИ
СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Здано до набору 11.05.07. Підписано до друку 25.05.07.
Формат 60x90x16. Друк офсетний. Тираж 500 пр.

Серія: Педагогіка і психологія
Випуск п'ятнадцятий
Частина II

Видруковано у друкарні РВНЗ „Кримський гуманітарний університет”
(м. Ялта).

РВВ КГУ
вул. Севастопольська, 2,
м. Ялта,
Автономна Республіка Крим,
Україна,
98635
тел. (0654)32-21-14,
факс (0654)32-30-13

Ялта
2007

ББК: 74.04 М43
П 79

Для нотаток

Рекомендовано вченою радою РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” від 23 травня 2007 року (протокол № 10)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія.
– 36. статей: Вип.15. Ч.2. – Ялта: РВВ КГУ, 2007. – 296 с.

Редакційна колегія:

- О.В. Глузман** - професор, доктор педагогічних наук, член-кор. АПН України;
- М.Я. Ігнатенко** - професор, доктор педагогічних наук;
- Г.Б. Корнетов** - професор, доктор педагогічних наук, академік РАО;
- В.Р. Ільченко** - професор, доктор педагогічних наук, академік АПН України;
- В.Г. Бутенко** - професор, доктор педагогічних наук, член-кор. АПН України.
- Г.О.Балл** - професор, доктор психологічних наук;
- І.Д.Бех** - професор, доктор психологічних наук, академік АПН України;
- Г.В.Ложкін** - професор, доктор психологічних наук;
- В.А.Семиченко** - професор, доктор психологічних наук;
- Ю.Й.Машбиць** - професор, доктор психологічних наук.

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

Свідоцтво про державну реєстрацію Державного комітету інформаційної політики України серія КВ № 4028 від 10.02.2000 р.

Затверджено Президією ВАК України як фахове видання за спеціальністю „Педагогіка і психологія” (Постанова №5 – 05/4 від 11.04.2001 р.)

Рецензенти:

Бурда М.І. – доктор педагогічних наук, професор, член-кор. АПН України, заступник директора Інституту педагогіки АПН України;

Солодухова О.Г. – доктор психологічних наук, професор, Слов’янський державний педагогічний інститут

ББК 74.04 М43

© РВНЗ „Кримський гуманітарний університет”(м. Ялта), 2007 р.

<i>Турчина Л. А.</i>	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ - ПОДГОТОВКА МОЛОДЕЖИ К СВОБОДНОМУ И САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ	262
<i>Деснова И. С.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	270
<i>Сапожников С. В.</i>	СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ДОВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТУРЕЦКОЙ РЕСПУБЛИКЕ	276
<i>Вовкобой І. М.</i>	ПОГЛЯДИ М.Г.СТЕЛЬМАХОВИЧА НА ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ І СІМ'Ї	281

УДК 372.851.9

**ТЕОРЕТИЧНІ І ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ
У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
В ГАЛУЗІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

*Смирнова-Трибульська Євгенія Миколаївна
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри економічної
кібернетики*

Херсонський економічно-правовий інститут

Актуальність статті визначена Державною доктриною розвитку інформаційного суспільства в ХХІ столітті, концептуальними принципами реформи і модернізації систем освіти, які проходять в багатьох європейських державах, у тому числі в Україні, а також змінами у вищій освіті, пов'язаними з приєднанням України до болонського процесу. Пріоритетним напрямом розвитку освіти є впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у всі сфери життя і діяльності суспільства, що забезпечить подальший вплив на ефективність процесу навчання, виховання і розвитку, доступність і якість освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві, суспільстві знань, у тому числі, завдяки формуванню у них умінь самостійного навчання, а також відхід від принципів енциклопедизму на користь розвитку критичного підходу до учбового матеріалу і навчання в цілому, формування креативного мислення і цілісного уявлення про навколишній світ на компетентнісній основі. Досягнення цих цілей на сьогоднішній день неможливе без інформатизації освіти. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в сферу освіти впливає одночасно на цілі, зміст, методи, засоби, організаційні форми навчання, які вимагають у свою чергу принципової модернізації підготовки вчителів в галузі інформаційно-комунікаційних технологій. Вже зараз технології навчання конкретизуються в нових інформаційних, модульних і дистанційних формах навчання. Першу забезпечує навчання з комп'ютерною підтримкою, друга - направлена на його індивідуалізацію, а третя - інтегрує дві попередні.

До питань вдосконалення систем освіти з позицій компетентнісного підходу науковці і практики звернулися на початку 1990-х років [2]. Головним показником рівня кваліфікації будь-якого сучасного фахівця є його професійна компетентність. В широкому значенні компетентність може бути визначена як поглиблене знання предмету або освоєне вміння [6]. Компетентність відрізняється від досконалості за своїм характером і рівнем. Компетентність - це вміння і здатність адекватного виконання задачі. Вона звичайно не піддається порівнянню. Людина або компетентна, або не компетентна по відношенню до необхідного рівня виконання завдань, а не по відношенню до досягнень інших [6]. Компетентного фахівця відрізняє здатність серед безлічі рішень вибирати раціональне, аргументовано спростовувати помилкові рішення, ставити під сумнів ефектні, але неефективні рішення, тобто володіти критичним мисленням. Компетентність припускає також постійне оновлення знань, оволодіння

новими знаннями для успішного вирішення професійних задач в даних умовах.

Компетентність – це здатність до актуального виконання діяльності. Професіонал повинен не тільки розуміти сутність проблеми, але і уміти вирішити її практично, тобто володіти методами її розв'язування. Причому залежно від конкретної ситуації людина може застосувати той або інший метод, найбільш відповідний до даних умов. Одною з формул для визначення компетентності може бути (І.Вачков) [6]:

$$\text{Компетентність} = \text{Мобільність знання} + \text{Гнучкість методу} + \text{Критичність мислення}$$

Професійна компетентність викладачів, що працюють в умовах інноваційного навчання, до якого можна по праву віднести дистанційне навчання, залежить багато в чому від усвідомлення цими фахівцями необхідності змін, перетворення свого внутрішнього світу і пошуку нових можливостей, самоздійснення в професійній праці (І.Вачков) [6]. Багатство, різносторонність і емоційна насиченість педагогічної роботи вимушують викладача пильно вивчати себе як професіонала. При цьому не тільки відбувається усвідомлення тих або інших професійно значущих якостей особи, але і формується певна самооцінка. Крім того, викладач переживає почуття задоволеності або незадоволеності своєю працею, емоційно переживає відповідність образу «я» ідеальному образу себе як педагога.

Австрійські вчені визначають наступні ключові компетентності педагога [2]: предметна компетентність (subject-matter competence), особистісна компетентність (personal competence), соціальна компетентність (social competence), методологічна компетентність (methodological competence). На основі наведених вище компетентностей в Австрії були підготовлені нові навчальні плани для середньої школи (1999) та визначено 5 освітніх галузей, структура яких базується на міжпредметному підході: - мова та спілкування; - людство та суспільство; - природа та технології; - творчість та дизайн; - здоров'я та тренування.

На думку І.А.Зимньої розуміння компетентності виступає як загальне визначення такого інтегрального соціально-особистісного феномена, як результат освіти в сукупності з мотиваційно-ціннісними когнітивними складовими [5]. Д.Равен трактує компетентність як «специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання певної дії в конкретній предметній галузі, що включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії» [1]. На думку відомого російського вченого С.В.Кульневича "ключові компетентності - це особисті цілі студента (педагога), особисте значення його освіти, професійної діяльності [5]. Розгортання змісту освіти навколо ключових компетентностей, їх включення в зміст - це і є шлях переходу від знеособлених, відчужених від студентів знань до особисто значимих, тобто до упередженого, ціннісного відношення до знань» [5].

Велику увагу проблемам визначення компетентностей приділяють в наукових дослідженнях польські вчені. Так, наприклад, В.Османська-Фурманек [8] виділяє три основні рівні інформатичних компетентностей,

<i>Коцута А. А.</i>	ЄВРЕЙСЬКА СОЦІАЛЬНА СПІЛЬНОТА ТА СТАНОВЛЕННЯ РЕГІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЛИНСЬКОГО КРАЮ У XIX ТА НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ	211
<i>Кравченко Ю. М.</i>	СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ	215
<i>Алексєенко-Лємовська Л. В.</i>	МЕТОДИКА ОБСТЕЖЕННЯ ЛЕКСИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ТРЬОХ-П'ЯТИ РОКІВ У ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	222
<i>Пономарєва Е. Ю.</i>	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА, РЕАЛИЗУЮЩЕГО ИНТЕНСИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ	228
<i>Русанова И. И.</i>	О КУРСЕ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА И КОМПЬЮТЕРНОЙ ЛИНГВИСТИКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ	237
<i>Трубавіна І. М.</i>	ДОПОМОГА ДЛЯ САМОДОПОМОГИ ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ УМІНЬ І НАВИЧОК ДІТЕЙ, МОЛОДІ І ЧЛЕНІВ ЇХ СІМЕЙ	241
<i>Тулєгєнова А. Г.</i>	ГАРМОНІЗАЦІЯ СООТНОШЕНИЯ ЭТНИЧЕСКОГО И НАЦИОНАЛЬНОГО В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	247
<i>Туриніна О. Л.</i>	СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА ТА СТУДЕНТА У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	257

<i>Бабков М.І.</i>	ЕСТЕТИЧНА КУЛЬТУРА - ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЮРИСТА	158
<i>Бура Л. В.</i>	УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ИЗ НАЧАЛЬНОГО В СРЕДНЕЕ ЗВЕНО ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	163
<i>Вацилко Ю. А.</i>	АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	167
<i>Гармаш С. А.</i>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ-УПРАВЛІНЦЯ	172
<i>Головань Т. М.</i>	РОЛЬ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНЫХ И ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ КРЫМА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX СТ. В ОРГАНИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ РАЗНЫХ ТИПОВ	179
<i>Горбунова Н. В.</i>	ОСОБЛИВОСТІ ЛЕКСИЧНОЇ РОБОТИ В РАННЬОМУ ТА ДОШКІЛЬНОМУ ВІДІ	187
<i>Ігнатенко М. М.</i>	МІСЦЕ ІСТОРИЧНОГО КРАЄЗНАВСТВА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ	197
<i>Климчук Б. В.</i>	ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЙТИНГОВОЇ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ	202
<i>Койкова Е. І.</i>	ДИНАМІКА РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ОДИН ДО ОДНОГО	205

які якісно відрізняються між собою: 1) елементарний рівень, 2) функціональний, 3) системний.

Перехід з одного рівня на інший розуміється як удосконалення і тим самим підвищення попереднього. Теоретичні відомості, що вже недостатні на елементарному рівні переоцінюються в процесі практичної діяльності і тим самим виконується перехід на якісно новий, інший рівень - функціональний. При цьому реалізується механізм психологічної екстеріоризації компетентностей попереднього рівня і накладення їх на практичну діяльність. Потім настає синтез практичних умінь і поглиблення теоретичних знань, що у свою чергу приводить до інтеріоризації знову отриманих способів дій і перетворення їх в якісно більш досконалі, внутрішні пізнавальні структури. Формується при цьому також новий стиль мислення - як найважливіша, нова якість в психіці тих, хто навчається, на системному рівні. В якості основних проявів інформатичних компетентностей на цьому рівні приймається здатність вільного, цільового і адекватного використання нових інформаційних технологій в практичній діяльності в своїй галузі (предметі). Ці компетентності будуються (формується) послідовно.

Актуальність, важність і необхідність впровадження ІКТ і e-learning пропагуються в багатьох вітчизняних і європейських документах. Наприклад: в Білій Книзі, Навчання – на дорозі до суспільства, що вчиться (1997), у Рішеннях з посідання Ради Європи у Ліссабоні (2000); в Меморандум, що стосується освіти через все життя (2000); документі eEurope 2002 – Інформаційне Суспільство для всіх; Програмі e-learning (використання можливостей e-learning в контексті інноваційних методів навчання); E-learning і використання ІКТ в освіті - головною метою освітніх програм ЄС: Sokrates Minerva (www.socrates.org), Leonardo da Vinci (www.bkkk-cofund.org); eContent (www.econtent.org), ePolska – плани дій, що є направлений на розвиток інформаційного суспільства в Польщі на 2001 – 2006 рр. до 2010 р., Національної програмі "Освіта. Україна XXI сторіччя", "Інформатизація освіти України у 2001-2006 і до 2010 року" – плани дій, який спрямований на розвиток інформаційного суспільства на роки 2001 – 2006 і до 2010, впровадження e-learning, та багатьох інших.

В зв'язку з впровадженням e-learning до навчання важним завданням є означення компетентностей вчителя дистанційного навчання на основі вітчизняного і закордонного досвіду.

Важливою та актуальною суперечністю і проблемою для вирішення є недостатній рівень підготовки вчителів (майбутніх і вже виконуючих свої професійні обов'язки) в галузі використання інформаційно-комунікаційних технологій в своїй професійній діяльності і дистанційних форм навчання, заснованих на Інтернет-технологіях, і одночасно гострою необхідністю підвищити цей рівень в найкоротші терміни у зв'язку з модернізацією системи освіти, її інформатизацією і відповідно новим сучасним вимогам щодо компетентностей вчителів в галузі ІКТ.

Метою даної статті є аналіз та врахування теоретичних і практичних аспектів при формуванні у майбутніх вчителів компетентностей в галузі

дистанційного навчання. Представлені приклади вітчизняного та закордонного досвіду в дослідженні даного питання. Подані та проаналізовані деякі результати експерименту, що був проведений в рамках дисертаційного дослідження автором статті та окремі напрями наступних досліджень.

Аналізуючи означення вітчизняних та закордонних авторів в галузі компетентності вчителя дистанційного навчання: В.М.Кухаренко, М.В.Моїсєєвої, Є.С.Полат, В.В.Олійника, Z.Berge, W.E.Blank, J.Britell, S.Juszczuk, C.Shepherd, W.W.Sysło, W.Strykowski, P.Taylor, W.Zawisza та ін., можна визначити наступні найважливіші загальні компетентності, причому в широкому контексті – автора-редактора дистанційних курсів, викладача (тьютора), адміністратора (табл.1.):

Таблиця 1

Компетентності викладача дистанційного навчання	
№ п/п	Компетентності викладача дистанційного навчання
1.	<p><i>Компетентності в галузі педагогіки, психології і нових педагогічних технологій:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – є добрим педагогом, методистом, що одержував раніше успіхи в стаціонарній освіті (в кожному разі не можна закривати свої некомпетентності медіумами), не повинен рвати контакту з традиційним навчанням; – пристосовує використані методики стаціонарного навчання до умов Інтернету; – організує і проводить психологічно-педагогічне тестування студентів; – визначає індивідуальний психологічно-педагогічний образ студента і діагностує віртуальну групу; – попереджує і розв'язує конфліктні ситуації; – створює маленькі групи за принципом психологічної сумісності; – психологічно підтримує студентів на перших етапах навчання а також сприяючий психологічний клімат в віртуальній групі; – знає сучасні особистісно-орієнтовані методи навчання: метод навчання у співробітництві, метод проектів, дослідницький метод і ін.; – користується індивідуальними, груповими і фронтальними формами навчання, гармонійно, обгрунтовано поєднує їх в роботі з дистанційними студентами; – організує і проводить телекомунікаційні проекти і тематичні форуми і телеконференції, виступаючи в ролі їх модератора; – підтримує і нагороджує учнів (студентів), інформує студентів про уміння, які повинні виробити протягом курсу; інформує про осягнення; помагає справитися з завданням, яких студенти ще не закінчили; вмє визначати, з чим студент має проблеми, і надати йому необхідну допомогу; – проводить науково-дослідну діяльність, організує і проводить моніторинг наукової діяльності студентів в стаціонарному і дистанційному навчанні; організовує дослідницькі групи; доставляє і застосовує додаткові матеріали для досліджень; – застосовує ефективну систему контролю і тестування студентів; знає співмножники, визначаючі активність студентів у дистанційному навчанні; – знає особливості організації самостійної роботи студентів в інформаційно-виховному середовищі Інтернет і процесу формування знань при дистанційній формі навчання; – використовує інструменти організації спілкування і комунікації учасників дистанційного навчання.
2.	<p><i>Компетентності у сфері ІТК і застосування їх в освіті:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – знає засади роботи персонального комп'ютера і периферійного обладнання; – користується програмним забезпеченням (мінімум – текстовим редактором MS Word, програмою для створення презентацій MS PowerPoint і іншими стандартними програмами з пакету MS Office); – знає основні принципи роботи в мережі Інтернет і використовує програмне забезпечення (як мінімум: браузер Internet Explorer і програму обслуговування електронної пошти MS Outlook Express); – веде пошук матеріалів в Інтернеті згідно з метою, зберігає на комп'ютері, проводить аналіз і вибирає адекватні форми їх презентації і застосування при розв'язуванні завдань – вмє оцінити зміст, істотність, методичний і дидактичний рівень педагогічних програмних

<i>Томилина С. С.</i>	АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ «КОМПЕТЕНТНОСТЬ» И «КОМПЕТЕНЦИЯ» В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ	102
<i>Троханяк Н. А.</i>	МЕДІАОСВІТА В КОНТЕКСТІ ТЕОРІЇ “ДІАЛОГУ КУЛЬТУР”	106
<i>Федоренко М. В.</i>	ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ ПЕДАГОГА	111
<i>Хаустова О. В.</i>	ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ПРОЦЕССУ РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГА В ПІСЛЯДИПЛОМНИЙ ПЕРІОД	119
<i>Чорноус О. А.</i>	ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ТА НАВИЧОК СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ ЗА ДОПОМОГОЮ НОВІТНІХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	124
<i>Шовкопляс О. И.</i>	ПРОБЛЕМЫ СТРУКТУРНЫХ РЕФОРМ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА	128
<i>Штефан Л. В., Кошелева В. С.</i>	МОДУЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ОСНОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ ДО БІЗНЕС-ПЛАНУВАННЯ	137
<i>Ігнатенко М.Я.</i>	АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН (РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВО-ДОСЛІДНОГО ПРОЕКТУ)	144
<i>Агадуллин Р.Р.</i>	ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	153

Рудічєва Н. К.	ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МУЗИКИ	53
Рибалко Л. С.	СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	60
Свистунович Н. Е.	СПЕЦИФИКА МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ	69
Скоробогатова М. Р.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	74
Суетіна О. Є.	ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ПЕДАГОГА В РОБОТІ З „ВАЖКИМИ” ПІДЛІТКМИ В СПЕЦІАЛЬНО СТВОРЕНИХ УМОВАХ	80
Суровцева Р. Ф.	НАВЧАЛЬНО-НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА СТУДЕНТІВ І СИСТЕМА СПЕЦКУРСІВ ЗА ЄДИНОЮ ПРОБЛЕМОЮ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ СПОСІБ ЇЇ ОРГАНІЗАЦІЇ	86
Сычевская И. О.	РОЛЬ ПОТРЕБНОСТЕЙ В ВОСПИТАНИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	92
Ткаченко В. В.	ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В СУЧАСНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ	97

	засобів та курсів e-learning; – знає та вміє використовувати програми для конвертування текстів в формат PDF (Tomahawk, Open Office тощо); – проектує авторські педагогічні програмні засоби та e-learning курси разом з дидактичними матеріалами для учасників.
3.	<i>Компетентності в галузі Інтернет-технологій</i>
	– знає основні типи і загальні принципи функціонування телекомунікаційних систем; – розуміє особливості підєднання користувачів з різним рівнем доступу до глобальної мережі Інтернет; – знає телекомунікаційний етикет; – використовує різні засоби телекомунікації для обміну повідомленнями та матеріалами з іншими користувачами (колегами, студентами тощо) в синхронному та асинхронному режимі (електронна пошта, телеконференції, форуми, дискусійні групи, спілкування в реальному часі (чати, комунікатори ICQ, Skype, NetMeeting, Yahoo Messenger, Tlen і т.д.); – має навички інформаційної "навігації" в мережі; – працює з освітніми ресурсами мережі (мережними базами даних, службами новин, відомостей, сторінками WWW, освітніми порталами і т.д.); – користується інструментальними програмними засобами для створення мультимедійних матеріалів для курсів ДН; – працює з сучасними гіпертекстовими і гіпермедіальними системами; – вишукує в Інтернеті освітні ресурси, які відповідають меті навчання; – перетворює навчальні матеріали для публікації в мережі з використанням різних користувацьких програм (редактора тексту, редактора графіки, редактора HTML) і необхідних сервісних програм (архіваторів, антивірусних програм, драйверів і т.д.); – знає засади та вміє обслуговувати і використовувати інструменти і компоненти систем CLMS (наприклад, MOODLE, Claroline, Dokeos, Prometeй, WebCT, ATutor, E-Learning, IBM Learnig Space та ін.) для розробки і проведення дистанційних курсів. Вміє адмініструвати курс, та оцінювати і аналізувати його результати.

Формування даних компетентностей в процесі підготовки майбутніх вчителів, вимагає системного, багато етапного підходу, котрий більш докладніше описаний в монографії автора [5]. В даній статті є представлений один з етапів дослідження: впровадження авторського експериментального курсу «Теорія і практика дистанційного навчання», та його результати. Курс був реалізований зокрема в Херсонському державному університеті на фізико-математичному факультеті. В заняттях брали участь студенти спеціальності «Математика», з майбутньою кваліфікацією «Вчитель математики, інформатики». При реалізації курсу бралися до уваги потреби сформувати необхідні компетентності майбутнього вчителя в галузі дистанційного навчання. Докладна програма курсу «Теоретичні і практичні основи дистанційного навчання» (30 г.) представлена в монографії автора [5]. Заняття (6 лекційних і 24 практичних години) були заплановані з використанням комп'ютерного класу, мультимедійного проектора і мережі Інтернет, зокрема ресурсів регіональної платформи дистанційного навчання м.Херсона, заснованій на системі CLMS MOODLE (www.ucheba.ks.ua). Основними методами навчання були вибрані метод проектів і навчання в співробітництві. Теми курсів-проектів були запропоновані викладачем, але також не виключався вибір теми за власним рішенням, бажано з галузі інформатики, математики або інших предметів природничого профілю. На заняття слухачі повинні були самостійно дібрати матеріали для своїх курсів, заздалегідь з'ясувавши всі питання з викладачем, або скористатися з матеріалів, що були запропоновані діючими, досвідченими вчителями. Причому один курс повинен був бути розроблений самостійно і підтримувати дистанційно процес навчання, а другий разом з колегою (колегами) з групи, і бути

повністю дистанційним автономним курсом. Потім курсанти повинні були взаємно закінчити 2 курси на вибір, які були підготовлені викладачем а також студентами даної групи. Також потрібно було оцінити закінчені курси та самостійно об'єктивно оцінити сформовані в ході курсів компетентності вчителя дистанційного навчання, заповнюючи анкету, яка була підготовлена викладачем в електронному вигляді та розміщена на платформі www.uceba.ks.ua, координатором та адміністратором якої є авторка статті.

Були також сформульовані кілька питань для спостереження: наскільки платформа була прозорою, і зрозумілою для користувача (тобто в якому діапазоні і при яких умовах не викликала труднощів і обмежень в комунікації між учасниками-авторами і учасниками-користувачами курсів щодо традиційних форм); які компоненти платформи і які педагогічні дії будуть студентами найчастіше використовуватися під час роботи над проектом, які у свою чергу можуть викликати найбільші проблеми; які помилки найчастіше допускатимуться в обслуговуванні платформи і розробці курсів; наскільки платформа є придатною для підготовки студентів неінформатичних педагогічних спеціальностей і вчителів різних предметів; які зміни потрібно внести в навчальні плани, а також в програми навчальних предметів підготовки педагогів, пов'язані з темою дослідження, щоб найбільш результативно вплинути на підвищення ефективності навчання?

В процесі виконання проектів курси були доступні тільки автору (або групі авторів окремого курсу) і ведучому заняття, студенти у свою чергу мали можливість записатися на будь-які курси своїх колег, а також дозволити доступ і запис на них всіх бажаючих користувачів платформи (своїх колег або зовнішніх користувачів). Одночасно студенти мали можливість користуватися загальнодоступними модулями платформи, наприклад дискусійним форумом або чатом, а також всіма іншими телекомунікаційними засобами і інструментами (e-mail, відео-, телеконференція, комунікатори (ICQ, Skype, NetMeeting і ін.), мобільний телефон і т.д.).

Курсанти були проінформовані, що комунікація за допомогою платформи (як взаємна з колегами, так і з ведучим заняття) є пріоритетною формою комунікації і окрім оцінки проектних курсів буде також оцінена індивідуальна активність на платформі, оцінювана достатньо широко як при аналізі участі у форумах і на чатах, так і при оцінці і аналізі загальної активності в процесі роботи над курсами (індивідуальними і груповими) і участі в курсах. Студенти знали про те, що їх участь в аудиторних і поза аудиторних заняттях також є предметом нагляду і знали його мету. Студенти і слухачі мали доступ до платформи не тільки під час занять, але і зовні них. Одержали також повідомлення про можливе надання допомоги від ведучого курсу позааудиторними заняттями через дискусійні форуми платформи або e-mail. Деякі критерії оцінки проектів представлені в таблиці 2.

Перед практичними заняттями і початком виконання проектів

ЗМІСТ

<i>Смирнова-Трибульська Є. М.</i>	ТЕОРЕТИЧНІ І ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В ГАЛУЗІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	3
<i>Павлова Т. П.</i>	ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	14
<i>Парфьонова О. В.</i>	СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	23
<i>Пономаренко Т. О.</i>	ДО ПРОБЛЕМИ РОЗРОБКИ ЗМІСТУ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	27
<i>Прошкін В. В.</i>	СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ НАУКОВОГО СПІВРОБІТНИЦТВА ВЧЕНИХ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ З УСТАНОВАМИ, ПІДПРИЄМСТВАМИ Й ОРГАНІЗАЦІЯМИ РЕГІОНУ	35
<i>Пушкар І.М., Садовник О.П.</i>	ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ	40
<i>Ратовська С. В.</i>	ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЧЕРЕЗ ОРГАНІЗАЦІЮ ГРУПОВОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	44
<i>Роцупкина Е. А.</i>	ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ КОМПЬЮТЕРА ПРИ ОБУЧЕНИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ	48

Д.Т. Федоренко.-К.: Знання, 2006.-447 с.

4. Наш орієнтир – народна педагогіка: Метод. Рекомендації для студентів спеціальності 03.08 «Дошкільне виховання» / Укл. М.Г.Стельмахович. – К.: ІСДО, 1993. – 44 с.

5. Стельмахович М. На шляху до нового педагогічного мислення // Вертикаль. – 1997. – №4.

6. Стельмахович М. Українська народна педагогіка: Навч.-метод. посіб. – К., 1997. – 232 с.

7. Стельмахович М. Українська родинна педагогіка: Навч.-метод. посіб. – К., 1996. – 288 с.

Подано до редакції 02.03.2007

студенти відвідали 6 годин лекцій з предмету, на яких були розглянуті важливі теоретичні аспекти дистанційного навчання, зокрема з використанням системи MOODLE. Також познайомилися з інноваційними методами навчання - методом проектів і навчання в співробітництві; поняттям мультимедійного повідомлення, його структурою і дидактичними функціями; принципами теорії розвиваючого навчання, навчання на діяльнісній основі та теорії конструювання знань, в тому числі комплементарними розумовими операціями: асиміляцією, акомодациєю, нерівновагою, рівновагою; метою, рівнями, моделями, дистанційного навчання, типологією і класифікацією дистанційних курсів, проведенням всебічного аналізу і обліку всіх чинників в конкретному педагогічному процесі, з компетентностями вчителя дистанційного навчання; основами методики дистанційного навчання; структурою курсів: системами дистанційного навчання, їх порівняльною характеристикою, досвідом, і прикладами використання.

Таблиця 2

Основні критерії оцінки проектів - курсів дистанційного навчання ([5], [8]).

<i>Критерій</i>	<i>Опис</i>	<i>Додаткові зауваження</i>
Тема і план курсу	Точність вибору і точність визначення теми щодо цілей проекту	Теми, реалізовані в електронному вигляді, повинні також давати можливість представити функції окремих модулів платформи, а також компетентності їх обслуговування і використання активних методів навчання студентами. План і зміст курсу повинен бути комплексний, мати модульну структуру і містити всі відповідні складові частини (елементи) (мету, опис, теоретичні матеріали, тести, творчі завдання, глосарій (словник), вікі (словник, який створюють студенти), посилання на Інтернет-ресурси і т.д.)
Модулі MOODLE	По можливості всі (близько 35, але 18 основних найважливіших)	Курс повинен містити описи по можливості всіх елементів, модулів MOODLE, обґрунтовано і педагогічно доцільно використані
Зміст навчання	Використання різноманітних засобів і джерел	Курс повинен містити не тільки власноручно розроблені авторські дидактичні матеріали, але і добре дібрані і детально описані посилання на доступні джерела і освітні Інтернет-ресурси.
Форматування курсу	Естетика, різноманітність, упрощена навігація	Курс повинен бути візуально цікавий, естетичний, і різноманітний, одночасно зовнішня візуальна структура, ієрархія, опис і т.д., повинні спростити його перегляд і просування в ньому.
Мультимедійність і багатосенсорність	Різноманіття уявлення	Курс повинен включати мультимедійні модулі (наприклад мультимедійні презентації) і окремі елементи - графічні статичні і динамічні об'єкти, відео, звук, освітні ігри в реальному часі, анімацію і т.д. Найбільш високо оцінюються елементи, власноручно розроблені авторами.
Стилі і методи навчання	Елементи конструктивізму	Курс повинен спиратися на перш за все активні методи навчання (різноманітність і використання модулів типу Урок, Завдання, Робочий зошит, Форум, Вікі (словник, який створюють студенти), Опитування, Запитальник, Анкета, Чат і т.д.). Модулі, з якими користувачі мають односторонній зв'язок (матеріали без якого-небудь зворотного зв'язку, наприклад, текстові файли) оцінюються найнижче.
Інтерактивність	Комунікація, спільна робота і навчання, співпраця, взаємодопомога, само-	Оцінюються комунікація і спілкування студентів на платформі під час створення і взаємного тестування курсів, співпраця, взаємодопомога, підказки і зауваження, використання всього різноманіття засобів і інструментів.

	і взаємодійка	доступних на платформі і зовні неї. При рекомендації в створенні груп враховувалися також досвід і результати інших дослідників в галузі організації і проведення дистанційного навчання і ін.
Участь в роботі над курсом	Аналіз активності курсантів під час навчання та створення курсів на платформі MOODLE	Окрім оцінки готових проектів курсів, також аналізується активність курсантів стосовно часу, витраченого на розробку курсу, а також розподіл їх активності під час закінчення курсу, пропорції часу, присвяченого на створення окремих модулів по відношенню до всього курсу, активність під час участі у вибраних курсах і комунікації з колегами і з викладачем.
Правові і етичні норми	Робота і навчання відповідно до права і закону про авторські права а також норм етики.	Матеріали курсів повинні бути авторськими, цитати і посилання повинні бути відповідним чином позначені і виділені; використані зовнішні дані (наприклад, графічні, фільми, анімації і т.д.), дозволені для вільного використання авторами або за відповідною згодою авторів, фірм, видавництва.

Після закінчення курсів всім учасникам було запропоновано анкету, котра була підготовлена в електронному вигляді і розміщена на платформі www.uchebsa.ks.ua. Анкета містила 16 питань (Essay, коротка відповідь, Так/Ні, множинного вибору, оцінка за шкалою 1..5), зокрема:

1. Опишіть будь ласка Ваші враження від курсу: що в курсі сподобалося?
2. Опишіть будь ласка Ваші враження від курсу: що в курсі не сподобалося?
3. Як Ви оцінюєте курс (1..5, 1 - слабо, ..., 5 - дуже добре)
4. Як Ви оцінюєте свої компетентності в галузі використання дистанційних форм навчання в цілях самоосвіти перед курсами?
5. Як Ви оцінюєте свої компетентності в галузі використання дистанційних форм навчання в цілях самоосвіти після закінчення курсів?
6. Як Ви оцінюєте свої компетентності в галузі використання дистанційних форм навчання в навчанні інших (учнів, студентів, колег, і т.д.) після закінчення курсів?
7. Як Ви оцінюєте свої компетентності в галузі використання дистанційних форм навчання в навчанні інших (учнів, студентів, колег, і т.д.) перед курсами?
8. Які компетентності Ви б хотіли зокрема поліпшити?
9. Як Ви оцінюєте можливості використання системи MOODLE? (Оцінка за шкалою 1..5)
10. Який з уроків Вам найбільш сподобався? (Нарис)
11. Які компоненти MOODLE (змістові ресурси) Ви вважаєте найкориснішими, цікавими і важливими?
12. Які компоненти MOODLE (що використовуються з метою навчання і контролю) Ви вважаєте найкориснішими, цікавими і важливими?
13. Які компоненти MOODLE (діалогові, використовуються для проведення моніторингу) Ви вважаєте найкориснішими, цікавими і важливими?
14. Які дистанційні курси Ви вже закінчили або плануєте закінчити? (Нарис)
15. Які дистанційні курси Ви вже розробили або плануєте розробити?

Вирішення поставлених проблем Мирослав Гнатюк бачить так: «Настав той вирішальний час, коли потрібно якнайрішучіше повернутися до українського народного родознавства в Україні, до відродження традиційного статусу української родини з її непорушним авторитетом, подружньою вірністю, любов'ю до дітей і відданістю святому обов'язку їх виховання, повагою до батьків, материнським покликанням жінки; підняти роль чоловіка – дружини, батька – матері у створенні й розквіті сім'ї, забезпечуючи на їх взірцевому прикладі духовно-моральну підготовку молоді до подружнього життя, тобто відновити й утвердити те вічне, на чому завжди ґрунтується як національна, так і загальнолюдська педагогічна культура». [1; с.46]

Висновки. В процесі роботи ми дійшли до висновків, що Мирослав Гнатюк переконаний, що коли діятиме українська родинна педагогіка в Україні, то відновиться й національна школа, відродиться, виросте й зміцніє своя система освіти, що забезпечуватиме етнізацію підростаючих поколінь, формування національної гідності, почуття поваги до інших народів, сприятиме прилученню дітей і молоді до світової загальнолюдської культури, поставить надійний заслін бездуховності.

Звернення до історії української родини продиктоване не лише інтересом до минулого. Воно нам конче потрібне також для розв'язання сьогоденних сімейних проблем і завдань батьківської педагогіки, формування національної системи родинно-шкільного виховання, наукового прогнозування перспектив зміцнення сім'ї й піднесення її ролі у вихованні дітей та молоді.

Резюме. У статті показані погляди видатного українського вченого М.Г.Стельмаховича на проблеми взаємодії сім'ї і школи. Подані моделі вирішення актуальних проблем на різних етапах розвитку дитини. Розкрито ставлення автора до традиційної родинної педагогіки як до першоджерела поповнення сучасної наукової теорії і практики виховання.

Резюме. В статье показаны взгляды выдающегося украинского ученого М.Г.Стельмаховича на проблемы взаимодействия семьи и школы. Поданы модели решения актуальных проблем на разных этапах развития ребенка. Раскрыто отношение автора к традиционной семейной педагогике как первоисточника пополнения современной научной теории и практики воспитания.

Summary. In clause are shown sights of outstanding Ukrainian scientist M.G.Stelmahovicha at problems of interaction of family and school. Models of the decision of actual problems at different stages of development of the child are submitted. The attitude of the author to traditional family pedagogics as primary source of updating of the modern scientific theory and practice of education is opened.

Література

1. Зайченко Іван Васильович; Педагогіка: Навч. посібник для студ. вищих пед. навч. Закладів – Чернівці, 2003. - 527 с.
2. Ковбас Богдан, Костів Володимир та ін. Родинна педагогіка: У 3-х т. Т. 1. Основи родинних взаємовідносин / Прикарпатський ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2002. - 287 с.
3. Історія української школи і педагогіки: Навч. посіб. / О.О. Любар, М.Г. Стельмахович,

утрудняє контакти й споконвічну необхідність у співробітництві.

Причини протиріч між учителем і батьками учнів, здатні перешкодити встановленню педагогічно доцільних контактів, містять фактори, які часто можуть бути зм'якшені.

Виділення в сімейній педагогіці аспекту відносин «батьки - учні - учитель» виходить із того, що родина є безперечно найважливішим джерелом формування моральних позицій дитини, закріплення його морально-психологічних установок. У родині в дитини формуються початкові подання про мету й сенс життя, ціннісні орієнтації, моральні й соціальні потреби й т.д. Тому вчитель повинен знати, які моральні подання сформовані в дитини, у яких умовах відбувалося це формування.

Характер взаємин батьків і вчителів не можна представляти як повне взаєморозуміння й безконфліктну співдружність, незважаючи на спільність їхніх цілей і завдань. Педагогові важливо налагодити контакт із батьками учнів, зробити їхніми союзниками в справі виховань. В оптимальному варіанті педагог повинен стати частиною сімейного мікросередовища (як найближчий радник батьків у питаннях навчання й виховання їхніх дітей), а батьки учнів - частиною його шкільного мікросередовища (як учасники загального педагогічного процесу).

Щоб подолати проблему школа-учень-батьки Стельмахович пропонує втілити систему педагогічного всеобучу батьків. Він зазначає, що «Складність життя сучасної людини, нові вимоги до рівня вихованості й освіченості дитини, її готовності до самостійного трудового життя на благо України за умов конкурентного виробництва та ринкової економіки зумовлюють необхідність охоплення педагогічною освітою, усіх без винятку батьків. Таким чином, забезпечення педагогічного всеобучу батьків стало нагальною необхідністю. Успіх виховного впливу української сім'ї на формування свідомого українця вирішальною мірою визначається рівнем загальної та педагогічної культури батьків. Сумніву не підлягає, що українська сім'я, школа й українська національна система родинно-шкільного виховання цілком спроможні мати адекватний їм український національний педагогічний всеобуч батьків. Тут важливо, на нашу думку, успадкувати та далі розвинути наші національні культурно-освітні традиції, критично (в міру доцільності) використовувати досягнення за попередні десятиліття, наповнивши їх новим змістом, винайти засоби, відповідні досягненням сучасної вітчизняної та зарубіжної педагогічної культури.

Виходячи з сказаного, вважаємо доцільним спинитися на висвітленні національного педагогічного досвіду України, в якому виділимо дві провідні ланки: 1) культурно-освітню роботу; 2) педагогічну самоосвіту батьків.» [4; с.269]

Важливим фактором взаємовідношень «учні-вчитель-батьки» є, безсумнівно, й моральний клімат у родині: «Розлад у родинних взаєминах не тільки заслуговує на осуд. Він підриває педагогічні позиції сім'ї, вкрай негативно впливає на виховання потомства, створює прірву між батьками й дітьми, сіє ворожнечу між родичами й свояками, знецінює високі духовно-моральні цінності, послаблює міць держави, нації.» [1; с.45].

(Нарис)

16. Чи мотивував Вас курс для подальшого поглиблення своїх знань і практичних умінь в галузі дистанційного навчання з використанням Інтернет-технологій?

Анкета курсанта

1. Опишіть будь ласка Ваші враження від закінчених курсів: що в курсах сподобалося

#	Response
1	Все сподобалося враження записались позитивні.
1	Класно!!! Дуже цікаво! Сподобалося все!
	😊
1	курси дуже добре розроблені та оформлені.
1	Творчі завдання, тести
1	Я пройшла курс "Інтернет-технології і основи дистанційного навчання." Сподобалося те, що під час проходження курсу можна побачити свої оцінки, уроки курсів дуже мультимедійні. Курс містить багато різноманітних тестів.
1	Багато потрібної і цікавої інформації, наглядних прикладів, обгрунтувань щодо кожної теми.
1	Все
1	Все сподобалося. Велике "спасибо".
1	Дякую, було дуже цікаво
1	Курси мені дуже сподобалися і справили на мене добре враження.
1	Курси очень понравились. Много для себя узнала интересного, получила большой толчок для самообразования. Изучила довольно интересный инструментарий, который могу использовать в своей дальнейшей деятельности. Хорошо, что в наше время есть еще такие энтузиасты-новаторы как Евгения Николаевна.
1	найбільше сподобалося те, що навчання можна здійснювати в зручний для мене час.
1	Очень понравились! Курсы очень полезны и интересны!
1	Сподобалась зручність викладання матеріалу на платформу, зручність у проходженні курсів (можливість проходження у будь-який час), захоплює різноманітність використання різних елементів у курсах і взагалі, дуже зручний компонент у навчальному процесі.

2. Опишіть будь ласка Ваші враження від закінчених курсів: що в курсах не сподобалося

#	Response
1	Все сподобалося

Рис.1.

3. Як Ви оцінюєте курс (1-5, 1-слабо...5-дуже добре)?

	Average rank					
	1	2	3	4	5	
Тема і програма курсів						4.8
Теоретичні відомості						4.8
Практичні завдання						4.6
Компетентність викладача						5.0
Різноманітність засобів курсу						4.6
Дидактичне і методичне забезпечення						4.5
Програмне забезпечення						4.6
Комп'ютерне обладнання						4.2
Актуальність, новітність і новаторські курсів						4.9
Використання отриманих компетентностей в майбутньому						4.6

4. Як Ви оцінюєте свої компетентності в галузі використання Дистанційної форми навчання для самоосвіти перед курсами?

	Average rank					
	1	2	3	4	5	
Загальні компетентності в галузі ДН						2.9
Компетентності в галузі педагогічних технологій						3.3
Компетентності в галузі інформаційних і комунікаційних технологій						3.6
Компетентності в галузі Інтернет-технологій і ДН						3.2

5. Як Ви оцінюєте свої компетентності в галузі використання Дистанційної форми навчання для самоосвіти після закінчення курсів?

	Average rank					
	1	2	3	4	5	
Загальні компетентності в галузі ДН						4.0
Компетентності в галузі педагогічних технологій						4.1
Компетентності в галузі інформаційних і комунікаційних технологій						4.3
Компетентності в галузі Інтернет-технологій і ДН						4.2

Рис.2.

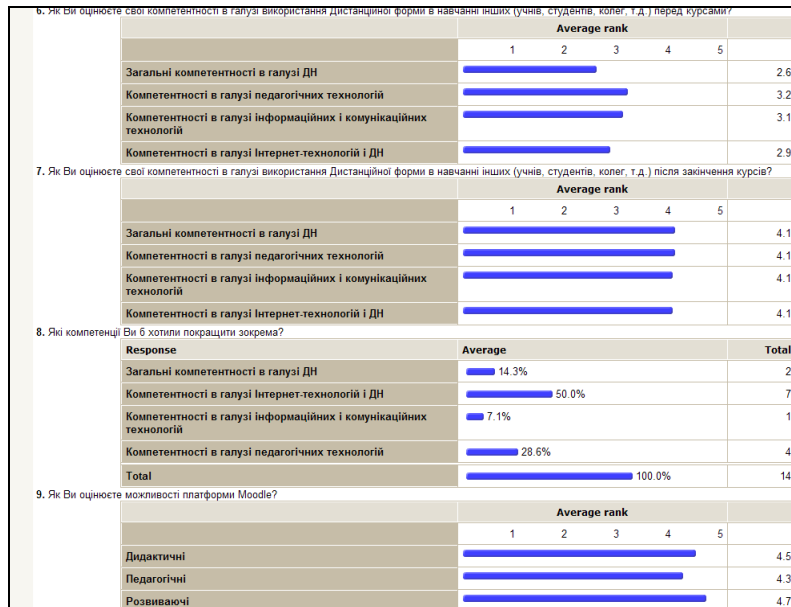


Рис.3.

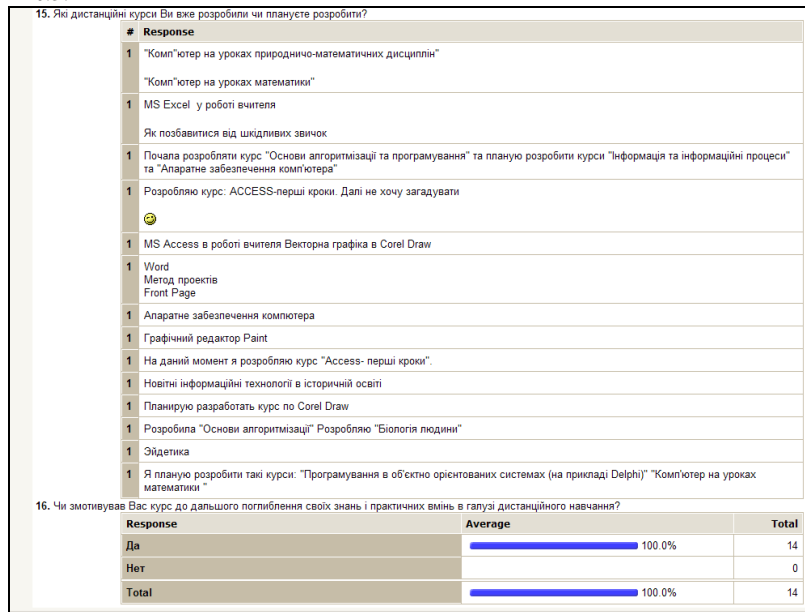


Рис.4.

без обліку можливостей і обстановки, у силу їхньої нездійсненності на практиці ведуть до нерозуміння, невдячності, досади. З іншого боку, підвищений рівень вимог свідчить про особливий статус учителя, високому рівні очікувань від нього.

Стельмахович зазначає, що «учителям теж треба бути значно коректнішими у своїх зауваженнях на адресу батьків і учнів, не використовувати своїх записів у дитячих щоденниках та зошитах для вираження своїх нервових збуджень і почуттів невдоволення. Не забуваймо, шановні педагоги, що в дітей, батьків і матерів теж є нерви.» [4; с.263]

Амбіції батьків і вчителів часто заганяють дитину у безвихідне становище: «Гонитва за високими балами й покарання за оцінки «не ті, що треба» нерідко спотворює морально-етичні стосунки між батьками та дітьми. І ареною цього нездорового поєдинку нерідко стає учнівський щоденник. Терплячи невдачі в навчанні й переслідування за них, учень прагне зробити так, аби його щоденник не потрапляв до рук ні батька, ні вчителя: ховає його, не дає на підпис батькам, всіяко викручується, обманюючи, що «загубив», «забув» вдома, або веде два щоденники – один для вчителя, а другий – для батьків, сам фабрикує собі оцінки, підписи вчителів і батьків тощо. Коротше кажучи, привчається до фарисейства. Кому це потрібно? Невже не можна без цього обійтися?» [4; с.263]

Розходження типів відносин до дитини впливає з розходження інститутів школи й родини - вони являють собою різні соціально-психологічні групи з різноманітними функціями й відносинами. Представники різних груп починають взаємодіяти між собою, зберігаючи відносно учня сталі й звичні (для своєї групи) зв'язку й стереотипи. Ці протиріччя підсилюються в тому випадку, коли вчитель - формаліст і розглядає свою діяльність як службу, установлюючи з учнями лише ділові відносини. Батьки й близькі ж проявляють людський підхід до дитини, увага й турбота про нього - це моральна потреба. Батьки учнів не можуть погоджуватися із сухим відношенням учителя до учня, учителів ж ці претензії й переживання батьків здадуться надмірними. Через різну природу підходу до учнів може виникнути невдоволення сторін, якщо вчитель не зуміє зрозуміти й урахувати у своїй діяльності переживання й побоювання батьків за долю своєї дитини. Іншому вчителів буває складно встати на місце батьків і усвідомити, що запрошення в школу може викликати в родині цілий переполох, хвилювання батьків і т.д. Іноді протиріччя подібного роду виникають через різний ступінь інформованості про дитину: батькам більше відоме життя їхньої дитини поза школою, учителів ж більше відома шкільна успішність, поведіння на уроках і в школі взагалі.

Різний рівень педагогічної підготовки батьків і вчителів також може викликати протиріччя. Різний рівень компетентності в розумінні цілей, завдань і методів виховання й навчання породжує розбіжність у поглядах, створює у вчителя невиправдане прагнення домінувати в питаннях навчання й виховання, нешанобливо ставитися до думки іншої сторони, що

Правильним підходом на думку педагога є те, що «головна суть допомоги дитині в навчанні полягає в тому, щоб розвинути її власну творчу ініціативу, стимулювати самостійний пошук раціонального виконання домашніх завдань»; «дитина повинна вчитися сама, а ми, дорослі, зобов'язані їй тільки допомагати, спрямовуючи її навчальну працю у раціональне русло, тобто формувати в неї вміння вчитися, привчати здобувати знання самостійно». [4; с.239] Також багато уваги треба приділити матеріально-побутовому забезпеченню навчання. Адже, дійсно, від батьків залежить як будуть виконуватися домашні завдання, коли вони будуть виконуватися, чи не постраждає здоров'я дитини через недбале ставлення до режиму дня та несприятливі побутові умови.

«Головна мета батьківських педагогічних дій – допомогти дитині добре вчитися, тобто успішно, в повну міру своїх сил і можливостей» [4;261,] - відзначає М.Г.Стельмахович, застерігаючи батьків не примушувати дитину бути «відмінником», адже у всіх здібності індивідуальні.

Стельмахович захищає учня від завищених вимог, які не тільки негативно впливають на навчальний процес, але й можуть, взагалі, призвести до трагедії: «Стресові наскоки батьків настільки розхитують нервову систему та психіку дитини, травмують її душу, що вона починає вчитися не те, що краще, а навіть гірше. Коли конфлікт набирає затяжного характеру й стає нестерпним, то дитина, перебуваючи у відчаї, не знайшовши співчуття і підтримки, може піти блудом «у світ за очі», а то й навіть накласти на себе руки.» [4; с.262]

Звичайно, батькам не слід також і нехтувати оцінками. Не слід сумніватися в їхній об'єктивності, у свою чергу, підкреслює Стельмахович, учителі зобов'язані справедливо оцінювати знання учнів: «Дирекціям шкіл і вчителям треба заздалегідь ознайомити не тільки учнів, а й батьків з державними нормативними вимогами щодо учнівських робіт та оцінювання знань, умінь і навичок учнів. Тоді й не виникатиме у цьому відношенні жодних непорозумінь.» [4; с.262]

Один зі значимих професійних обов'язків учителя - це організація такого співробітництва з батьками учнів, щоб воно доповнювало його педагогічні дії, становлячи специфічну сферу батьківського впливу. У систему відносин учитель - батьки учні вчитель залучається об'єктивною необхідністю й самими умовами здійснення педагогічного процесу. Важлива обставина, що повинна прийматися в увагу при вивченні моральних відносин школи й родини: школа або розвиває моральні якості дитини, закладені в родині, або змушена його перевиховувати. В обох випадках педагог повинен знати сімейну моральну ситуацію, а батьки - знати морально-педагогічні вимоги вчителя.

Протиріччя між учителем і батьками учнів виникають з різних причин. У їхньому числі роз'єднаність інтересів; велика кількість обов'язків, які пред'являються сторонами один до одного; розходження типів відносин до дитини; різний рівень педагогічної кваліфікації.

Непомірно велика кількість обов'язків, які пред'являються сторонами

Докладніше питання анкети подані в монографії автора [5]. Нижче представлені деякі результати відповідей на питання анкети, котрі свідчать взагалі про позитивні враження слухачів від закінчених курсів та високу оцінку отриманих компетентностей в галузі дистанційного навчання (Рис. 1, 2, 3, 4).

Висновки. Таким чином, проведене дослідження підтвердило припущення автора про актуальність, доцільність і ефективність формування інформатичних компетентностей майбутніх вчителів зокрема через впровадження інноваційного курсу «Теорія і практика дистанційного навчання», котрий з одного боку інтегрує всі раніше здобуті і сформовані студентами компетентності в даній галузі на заняттях з курсів гуманітарного (педагогіка, психологія, методика навчання тощо) та інформатичного (інформаційні технології, комп'ютерні мережі, мультимедія в дидактиці тощо) профілю, з іншого поширює їх в нові компетентності в галузі дистанційного навчання, про що свідчать зокрема, результати проведеної анкети, рівень отриманих знань і умінь в процесі проходження дистанційних курсів та якість і відповідність критеріям розроблених майбутніми вчителями курсів.

В перспективі та найближчому майбутньому заплановані наступні дослідження у даному напрямку, що стосуються аналізу ефективності та затребуваності курсів, розроблених і доступних на платформі дистанційного навчання при використанні вчителями в своїй професійній діяльності: в самоосвіті та навчально-виховному процесі.

Summary. The analysis of aspects of forming theoretical and practical at the future teachers of the distance learning competence in is the purpose of the given article. Represented examples of experience domestic and oversea in research of the given question. Some results of experiment, that was conducted within the framework of dissertation research by the author of the article and separate directions of next researches are given and analyzed. **Keywords:** competence, distance learning, information and communication technologies, Internet, MOODLE systems, research, questionnaires.

Резюме. Целью данной статьи является анализ теоретических и практических аспектов формирования у будущих учителей компетентностей в области дистанционного обучения. Представлены примеры отечественного и зарубежного опыта в исследовании данного вопроса. Продемонстрированы и проанализированы некоторые результаты эксперимента, который был проведен в рамках диссертационного исследования автором статьи и отдельные направления будущих исследований. **Ключевые слова:** компетентность, дистанционное обучение, информационно-коммуникационные технологии, Интернет, система дистанционного обучения MOODLE, исследование, анкета.

Резюме. Метою даної статті є аналіз теоретичних і практичних аспектів формування у майбутніх вчителів компетентностей в галузі дистанційного навчання. Представлені приклади вітчизняного та закордонного досвіду в дослідженні даного питання. Подані та проаналізовані деякі результати експерименту, що був проведений в

рамках дисертаційного дослідження автором статті та окремі напрями наступних досліджень. **Ключові слова:** компетентність, дистанційне навчання, інформаційно-комунікаційні технології, Інтернет, система дистанційного навчання MOODLE, дослідження, анкета.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. (пер. с англ.). – М.: Когито-Центр, 2002 (англ. публ. 1984). – 396 с.
2. Раков С.А. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу у навчанні з використанням інформаційних технологій, Дисертація д.п.н. (13.00.02), НПУ ім.М.П.Драгоманова, Київ, 2005.
3. Смирнова-Трибульская Е.Н. О концепции подготовки учителей информатики и информационной и коммуникационной технологии. // Научный часопис НПУ ім.М.П.Драгоманова, Сер.№2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Вип.3(10): 36.наукових праць – К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2005. С.219-225.
4. Смирнова-Трибульская Е.Н. Деякі результати досліджень в галузі використання дистанційних форм навчання в підготовці, післядипломній освіті та професійній діяльності вчителів на Херсонщині // Научный часопис НПУ ім.М.П.Драгоманова, серія №2. "Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання":/ Редкол.– Київ: НПУ ім.М.П.Драгоманова. – 2007 -№5(12) - С.13-27
5. Смирнова-Трибульская Е.Н. Основы формирования информатических компетентностей учителей в области дистанционного обучения. Монография. – Херсон: Айлант, 2007. – 714 с.
6. Теория и практика дистанционного обучения : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Полат Е.С., М.Ю.Бухаркина, М.В.Моисеева и др.; Под ред. Е.С.Полат - М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.
7. Hojnacki L. Bliskie kontakty ze zdalnym nauczaniem. Miejsce platformy zdalnego nauczania w stacjonarnym kształceniu nauczycieli [w:] Informatyczne przygotowanie nauczycieli. Internet w procesie kształcenia, J.Migdalek (red.), B.Kędzińska. Kraków 2004. – s.61-74
8. Osmańska-Furmanek W. Jakość kształcenia informatycznego nauczycieli [w:] Informatyczne przygotowanie nauczycieli. Kompetencje i standardy kształcenia, J.Migdalek, M. Zajac (red.), Kraków 2006, - s. 9-13.

Подано до редакції 18.05.2007

УДК: 348

ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Павлова Тетяна Павлівна

завідувач кафедри англійської мови №2

Національного технічного університету України «КПІ»

Постановка проблеми. Останнім часом в навчальних закладах України і серед широкого кола користувачів зростає попит на навчальну продукцію і послуги різного призначення з використанням всіляких засобів і можливостей Інтернет, особливо у вивченні англійської мови з допомогою нових навчальних технологій, зокрема в курсі ділової англійської мови «Business English» ([3], [4]).

У вітчизняних вищих навчальних закладах різного рівня акредитації і форм навчання студенти вивчають «Business English» протягом 2–8 семестрів (при отриманні другої вищої освіти – 2-х семестрів). Надалі фахівці й інші індивідуальні користувачі розширюють або ж поглиблюють свої знання й уміння за програмами підвищення кваліфікації в організації, де працюють, чи самі організують своє навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Сьогодні в Україні індивідуали – студенти і фахівці – практично не мають доступу до

2. Уміння довільно управляти собою. У дитини дошкільного віку яскраве сприймання, легке переключення уваги і хороша пам'ять, але вільно управляти ними вона ще як слід не вміє. Дошкільник може надовго і в деталях запам'ятати якусь подію або розмову дорослих, якщо та чимось привернула його увагу. Проте зосередитись більш-менш тривалий час на тому, що не викликає безпосереднього інтересу, дитині важко. А це вміння дуже необхідно виробити до моменту вступу до школи. Так само як і вміння більш широкого плану - робити не лише те, що тобі хочеться, а й те, що потрібно, хоча, і не дуже хочеться.

3. Формування мотивів, які спонукають до навчання. Мається на увазі не той природний інтерес, який проявляють діти-дошкільники до школи. Мова йде про виховання дійсної і глибокої мотивації, яка може стати спонукаючою причиною їх прагнення до набуття знань.

Стельмахович вважає, що для успішної адаптації дитини у школі треба, «щоб батьки якнайкраще подбали про розвиток у своєї дитини допитливості, інтересу до книги, кіно, радіо, дитячих телепередач, мистецтва, фольклору, вироблення вміння спостерігати, розширення кругозору. І тут багато важать усі напрями виховання дітей у сім'ї: розумове, духовно-моральне та фізичне, вироблення у дітей сприймання, уваги, пам'яті, мислення.» [4; с.231].

Готовність дитини до школи передбачає певне ставлення до себе, до своїх здібностей, обов'язків, результатів своєї діяльності, поведінки, то бто певний рівень розвитку самосвідомості. Самооцінка як один із структурних компонентів самосвідомості є важливим регулятором поведінки і діяльності людини. Самооцінка впливає на всі сторони життя дитини, її емоційне почуття, взаємини з оточуючими людьми, розвиток творчих здібностей, критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Тим самим самооцінка впливає на ефективність діяльності дитини і подальший розвиток її особистості.

Отже, взаємодія сім'ї і школи починається ще задовго до того, як дитина переступила шкільний поріг. І саме від батьків будуть залежати і настрої дитини і її перші враження а також, найголовніше, бажання чи небажання вчитися.

У школі важливим педагогічним фактором що впливає на моральне життя учнів є відносини учитель - батьки - учні. Ця проблема у всі часи поставала досить гостро, але докладно ще не була вивчена. М.Г.Стельмахович зробив спробу дослідити взаємодію сім'ї школі саме через призму протиріч між родинним вихованням і навчанням у школі. Перш за все педагог аналізує стосунки між учнем та батьками, намагається визначити їхні позиції у різних ситуаціях: «Найчастіше буває так, що батьки або взагалі пускають навчання своїх дітей на самоплив, перекинувши все на плечі вчителя, або зводять свою функцію мало не до поліцейського нагляду й екзекуції, якщо дитина одержить незадовільну оцінку. Нічого втішного немає і тоді, коли позиції у ставленні до шкільних оцінок сина чи дочки в батька й матері різні. В цьому разі малосвідомий школяр пристосовується до того, що йому вигідніше, де легше.» [4; с.237]

принципи і ідеї народної педагогіки досліджували Г.Ващенко, С.Русова, І.Галун, Н.Заграда, С.Черкасенко, Я.Чепіга та ін.

В умовах незалежної України проблеми родинної педагогіки активно досліджують Є.Сявавко, О.Губко та інші.

Вагомий внесок у дослідження родинного виховання зробив видатний український вчений Мирослав Гнатович Стельмахович. Стельмахович видав фундаментальні праці «Українська родинна педагогіка» і «Українська народна педагогіка», в яких розкрив українську народну педагогіку як цілісну і багатогранну систему принципів, ідей, підходів і знань. Нажаль, його творчість ще не була глибоко вивчена.

Мета дослідження. Наше завдання – висвітлити погляди Мирослава Гнатовича Стельмаховича на проблему взаємодії сім'ї і школи, підкреслити моделі вирішення конфліктних ситуацій, які пропонує вчений, розкрити значення родинної педагогіки для реалізації навчально-виховного процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Досліджуючи ставлення в українській родині до освіти, до школи, М.Г.Стельмахович помітив, що «свого повного довершення родинне виховання досягає тоді, коли воно здійснюється у нерозривній єдності з педагогічним впливом школи та громадськості, а основним фактором формування особистості виступає родинно-шкільне виховання».[4; с.223]

Ставлення українців до навчання має тісний зв'язок з прагненням до кращого майбутнього: «...з давніх-давен домінує шанобливе ставлення батьків і дітей до школи, яку, як і батька-неньку, українці любовно іменують рідною, бо вона робить людину «зрячою», тобто грамотною, освіченою... той, хто вміє читати, писати, рахувати, має широкі та глибокі знання. Писменність відкриває кожній людині широкий шлях до знань, світла, розуму. Кожен крок в оволодінні грамотою вселяє життєвий оптимізм, віру в найкраще майбутнє». [4; с.223]

Отже, сім'я перш за все має давати мотивацію навчання, моральну настанову на самовдосконалення.

Підготовка дитини до школи теж значною мірою відбувається у сім'ї. Давно помічено, що ті діти, які відвідували дитячий садок перед школою, адаптуються більш вільно у новому середовищі. Але значення думки батьків і та атмосфера, яка панує у родині теж мають вагомий вплив на стан дитини: «...дошкільника треба не залякувати школою, щоб потім доводити його адаптацію в ній аж до стресових ситуацій, а всіляко підбадьорювати, підносячи школу як місце радості та насолоди від здобування знань, спілкування з ровесниками та мудрим доброзичливим учителем, тобто готувати до школи психологічно. Діти охоче сприймають таку підтримку з боку батьків, дідусів і бабусь, мріють про школу.» [4; с.230]

Вирізняють три основні напрямки, за якими має проводитись підготовка до школи:

1. Загальний розвиток. До того часу, коли дитина стане школярем, її загальний розвиток повинен досягти певного рівня. Мова йде, насамперед, про розвиток пізнавальних процесів, особливо пам'яті, уваги та інтелекту в цілому.

високоякісного і персоніфікованого навчання в галузі «Business English» у зручний для себе час та зручному місці. З *одного боку*, виробники і постачальники освітньої та навчальної продукції й послуг у «Business English» усе ще не орієнтуються у своїй діяльності на довгострокову перспективу та комплексність пропонованих рішень з використанням нових навчальних технологій ([1], [4]). З *іншого* – українські споживачі-індивідуали *ab initio* не орієнтовані на самостійне навчання і не мають належної підтримки для оволодіння знаннями й уміннями, що необхідні для самоспрямованого та систематизованого навчання.

Стаття присвячена створенню моделі й розвитку довготривалого інтерактивного мультимедійного *www-based* курсу «Business English» (далі КУРС). Термін «довготривалий» означає, що курс призначений для експлуатації протягом тривалого часу, і його організація передбачає поповнюваність та модифікацію навчального матеріалу і відновлення технічних рішень. Даний КУРС – приклад навчальної продукції нового покоління для навчання ділової англійської українських індивідуалів, що самі спрямовують та систематизують своє навчання протягом життя. Пропонуємо підхід до керування знаннями того, хто навчається.

Діяльність розробників і провайдерів КУРСу концентрується на досягненні подвійної загальної довгострокової мети:

а) забезпечити доступ до високоякісної освіти та навчання в галузі «Business English», «скроєному індивідуально» (тобто відповідно до індивідуальних потреб, можливостей та інших характеристик індивідуала - того, хто навчається,), у будь-який час і в будь-якому місці;

б) удосконалення своєї загальної результативності та можливостей у процесі досягнення мети.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо детальніше елементи, використовувані в **а) – б).**

Загальними критеріями оцінки рівня зрілості створення, використання й удосконалення КУРСу служать результативність, ефективність і цілісність виконання цієї діяльності.

Критерії оцінки рівнів зрілості системи керування якістю індивідуала (того, хто навчається, викладача, розробника КУРСу тощо) повинні фокусуватися на: результатах діяльності; діагностиці причин досягнення таких результатів; необхідності прискорення чи вдосконалення оптимізації.

Цінність «скроєної індивідуально» освіти і навчання, як показують сучасні дослідження, не можна недооцінювати.

Наприклад, якщо розглядати здібності того, хто навчається, зокрема, швидкість, з якою індивідуали можуть прогресувати в період навчання, то вона варіюється в залежності від різних факторів у межах від 3 до 7 умовних одиниць – навіть якщо добір студентів у клас здійснювався дуже ретельно. Якщо розглядати потреби того, хто навчається, зокрема, потребу в питаннях-відповідях, то під час навчання в аудиторії в середньому студент задає 0,1 запитань за годину, а при індивідуальному викладанні він може відповісти чи затребувати відповіді на 120 питань за годину.

Цінність навчання індивідуалів за новими навчальними технологіями

також не можна ігнорувати – спостерігається зменшення ціни досягнення (на 30-60%) та часу досягнення (до 30%) навчальних цілей, збільшення обсягу знань і умінь (до 30%) за умови однакового часу навчання.

Навчальні технології поділяються на дві категорії: *синхронні* й *асинхронні* ([2]).

Синхронні навчальні технології використовуються для забезпечення дистанційної освіти, коли студенти фізично відділені від викладачів. Синхронні технології застосовуються для створення й підтримки віртуальних класів і здебільшого базуються на телетренінгу чи телеконференціях. Ці технології зазвичай вимагають, щоб студенти зібралися разом в один час, причому студенти і викладач фізично розташовані в різних місцях.

Асинхронні навчальні технології застосовуються для забезпечення навчання і викладання без вимоги до студентів збиратися разом у визначеному місці й у визначений часовий період – навчання й викладання доступні в будь-який час і в будь-якому місці. Ці технології залежать від комп'ютерних і комунікаційних технологій доставки і представлення навчальних матеріалів.

Поняття дистанційного навчання містить у собі гнучку комбінацію синхронних і асинхронних навчальних технологій. Сьогодні найбільш розповсюдженими технологіями дистанційного навчання є:

- інтерактивне мультимедійне навчання (Interactive Multimedia Instruction);
- інтелектуальні навчальні системи (Intelligent Tutoring Systems);
- навчання на основі веб-технологій (Web-based Training).

Навчальні технології нового покоління – технології, у яких комбіновано застосовуються зазначені асинхронні навчальні технології.

Аспекти управління знаннями того, хто навчається

Управління знаннями того, хто опановує КУРС, передбачає наступні ресурси знань:

- концептуалізація (у т.ч. особиста онтологія) роботи того, хто навчається, зі знаннями й інформаційними ресурсами КУРСу;
- опис цінностей, понять, директив поведінки й інших імперативів того, хто навчається;
- стратегії (у т.ч. індивідуальні) роботи зі знаннями в «Business English», що результативні у використанні і погоджені з потребами й очікуваннями того, хто навчається, і відповідають вимогам ринку праці та навчання;
- ключові метрики для відносно об'єктивних вимірів досягнень та успіху того, хто навчається, у вивченні «Business English»;
- релевантні агенти того, хто навчається;
- релевантні інструменти того, хто навчається;
- релевантні події (в тому числі Щоденник того, хто навчається);
- інформаційні ресурси того, хто навчається, в тому числі опис успіхів, проблем і невдач;

довузовського образования в Турции как страны-члена Черноморского экономического сотрудничества, делается попытка ее структурного анализа.

Summary. This article considers formation and development of the system of pre-institutional education in Turkey as a member of Black sea economic cooperation and analiges the system of education.

Литература

1. Турецкая Республика. – М.: Наука, 1991.
2. Педагогика и народное образование в зарубежных странах. – М.: Просвещение, 1986. - Вып.3-4.
3. Цейкович К.Н. Система образования в Турции // Высшее и специальное образование за рубежом. – М., 1979.

Подано до редакції 08.04.2007

УДК 37(477)(091):37.018.26

ПОГЛЯДИ М.Г.СТЕЛЬМАХОВИЧА НА ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ І СІМ'Ї

*Вовкобой Ірина Миколаївна
аспірант кафедри педагогіки*

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Постановка проблеми. Організація співробітництва сім'ї і школи поставала у всі часи. Виділення в сімейній педагогіці аспекту відносин «батьки - учні - вчитель» виходить із того, що родина є, безперечно, найважливішим джерелом формування моральних позицій дитини, закріплення її морально-психологічних установок. Ефективність навчання буде залежати від величини зацікавленості до предмету, від бажання вчитися. Всі ці навички розвиваються при правильному вихованні з раннього дитинства в сім'ї. У родині в дитини формуються початкові уявлення про мету й сенс життя, ціннісні орієнтації, моральні й соціальні потреби й т.д.

При здійсненні навчально-виховного процесу постає ряд гострих **проблем:** як відносини в родині впливають на поведінку та можливості навчання дитини; важливе значення має типологія сімейних стосунків; помилки батьків; типологія особистісних особливостей дітей в залежності від сімейного виховання; повні та неповні сім'ї - особливості взаємодієносин; як будувати відносини вчителів з батьками тощо.

Отже, школа без родини не здатна якісно реалізувати навчально-виховний процес, і чим ефективнішою буде взаємодія родини і школи, тим вищим буде коефіцієнт успіху.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема виховання підрастаючого покоління в сім'ї і школі отримала глибоке і всебічне висвітлення в працях відомих педагогів – А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського, В.Г.Постового, Ю.П.Азарова, А.М.Барзіна, О.Я.Савченко, В.П.Кравця та ін.

У роки Української революції 1917-1920 років, а також у період радянської влади (20-ті і початок 30-х років) проблеми народної та родинної педагогіки активно досліджувалися і впроваджувалися у виховну практику дитсадків, шкіл, технікумів і вчз. Зміст, складові частини,

При поступлении в университет учащимся, окончившим Анадолюский лицей отдается предпочтение по сравнению с учащимися, которые окончили другие лицеи. Это связано с тем, что окончившие лицей Анадолю значительно лучше подготовлены к университету и знают самое малое один иностранный язык [2, с. 40].

Помимо Anadolu lisesi существуют в Турции также Imam-hatip lisesi (лицей имамов-проповедников - дословный перевод) или школа служителей культа. Эти школы охватывают детей с 11 до 18 лет.

В 1988-1989 учебном году в средних школах обучалось 2.225.020 человек (из них 1.358.442 - юношей и 886.578 девушек). Средних школ в этот период было 5.978. Преподавателей в средних школах насчитывалось 43 тыс. 233 человека.

В 1988-1989 учебном году в лицеях (во всех) обучалось 1.246.544 человека (из них 799.350 юношей и 447.194 девушек). Лицеев в этот период было 2.968, в которых обеспечивали учебный процесс 100.549 преподавателей [2, С. 43].

В систему профессионального образования входят профессиональные лицеи и институты. Нужно отметить, что термин "институты" в Турции применяются в отношении средних профессиональных заведений, программа которых примерно соответствует нашим техникумам. Когда речь идет о высшем учебном заведении, то добавляется слово "высший". Срок обучения в профессиональных лицеях и институтах от 3 до 5 лет. В 1933 году была создана Всеобщая дирекция профессионального и технического образования (Mesleki ve Teknik Ogretim Genel Mudurlugu).

С 1934 года были открыты мужские, женские институты искусства, строительные институты, торговые школы. В 1934-1935 гг. была открыта Женская техническая (Kiz Teknik) и в 1937-1938 гг. – Мужская техническая высшая учительская школы [3, С.77-78].

С сентября 1978 года начали применять проект совместного обучения "школа в производстве" (Orul-Sanayi Ortaklasa Projesi (OSANOR)). При промышленных предприятиях были организованы профессиональные школы, где обучение происходило без отрыва от производства. К 1984-1985 учебному году этот проект был расширен и охватил еще Женский технический, Торгово-туристический и Гостиничный профессиональный

лицей получил название Проект профессионально-технического образования (Mesleki Teknik Egitim Projesi (METEP)). 5 июня 1986 года был принят "Закон № 3308 "О профессиональном образовании" (Meslek Egitim Kanunu), который узаконил Проект профессионально-технического образования (METEP) [3, с. 78].

Предусматривалось также на законодательном уровне создание Центра по исследованию и развитию профессионального и технического образования (Mesleki ve Teknik Egitim Arastirma ve Gelistirme Merkezi).

Таким образом, можно отметить, что турецкое правительство уделяло и уделяет большое внимание развитию профессионально-технического образования.

Резюме. В статье рассматривается становление и развитие системы

- дані та інформація для спостереження, оцінювання й оптимізації;
- результати виконання навчання («Портфель «Business English» індивідуала» тощо).

Керування знаннями того, хто навчається, в КУРСі – встановлений у КУРСі порядок (формальний, формалізований чи неформальний) роботи того, хто навчається, із зазначеними ресурсами для систематичного вдосконалювання процесу засвоєння студентом навчального предмета «Business English».

Відзначимо, що підхід – метод/процес – називається систематичним, якщо він може бути відтворений і використовує для цього інформацію (вимірювання, індикатори), а отже, можливе безупинне вдосконалювання цього підходу.

Порядок роботи із знаннями того, хто навчається, в КУРСі встановлюється (правилами) для наступних *Подій* (включає діяльність, процеси, дії тощо) КУРСу:

- *Створення знань*: споживання (засвоєння) чи створення нових знань або реконструкція існуючих знань.
- *Заощадження знань*: запам'ятовування знань людиною і/чи збереження їх у придатному контейнері, носії, депозитарії.
- *Поширення/спільне використання знань*: поширення знань по ланцюжку, що створює цінності (value created chain), чи спільне використання знань людиною, групою, організацією, системою або ширшою аудиторією.
- *Експлуатація знань*: використання знань для вирішення приватних проблем чи завдань уречевлення знань у продукцію, процес, систему, практику і культуру.
- *Оцінювання*: ідентифікація фрагментів *Подій* (у т.ч. процесів) роботи того, хто навчається, зі знаннями і переваг для зацікавлених сторін у придатні для вимірів чи тестування інтервали часу, а також одержання потоку інформації про ці фрагменти, їх аналіз та оцінка. Включає запис, збір, аналіз, узагальнення і передачу релевантних даних для моніторингу й оптимізації індивідуального навчання.
- *Оптимізація*: досягнення систематичного і безупинного вдосконалювання процесу індивідуального вивчення навчального предмета для задоволення споживачів (того, хто навчається, його роботодавця) та інших зацікавлених сторін (батьків, педагогів).
- *Презентація*: а) звіт про результати навчання; б) інтерфейс того, хто навчається, з КУРСом.

Порядок роботи із знаннями того, хто навчається, для зазначених *Подій* встановлюється в такий спосіб:

1. Відповідно до загальної моделі КУРСу кожному, хто навчається, призначається *Добуток(Твір)* першого класу ієрархії *Добутків* того, хто навчається, – «Портфель «Business English» індивідуала» (далі – Портфель).
2. Призначаються *Агенти* Портфеля та їх *Ролі*, що вони грають у зміні Портфеля.
3. Призначаються *Події*, що встановлені в КУРСі для даного

Портфеля й обмеження (наприклад, Times, Places, etc.).

4. Призначаються інші необхідні ресурси - Добуток Курсу.

5. Той, хто навчається, може в будь-який момент: змінити призначення 2-4, наприклад, ввести власні призначення відповідно до правил, встановлених у моделі Курсу (див. **рисунок фрагменту блоку Комунікації КУРСу**).

Портфель – колекція друкованих та/або електронних документів – записів, яку кожний індивідуал, що вивчає “Business English”, може зібрати за визначений період часу і представити (наприклад, в орган сертифікації) у систематизованому вигляді для свідчення своєї кваліфікації, досягнень і досвіду у вивченні “Business English”, включаючи зразки своєї самостійної мовної активності.

Таким чином, загальна задача управління у КУРСі знаннями тих, хто навчається, - це систематичне і безперервне вдосконалення діяльності користувачів з Портфелем, яка описується за допомогою вищезгаданих Подій.

Відзначимо, що для українських індивідуалів також важливо, щоб їх Портфель відповідав вимогам “Європейського Мовного Портфеля”(European Language Portfolio) [ELP, 1997].

Приклад 1. Фрагмент *Добутку* (колекцій) нижчих рівней ієрархій Портфеля того, хто навчається, у КУРСі:

External metadata of Portfolio

- General
- Lifecycle
- Technical
- Educational
- Right
- Relations
- Classifications
- Business English Domain**
- Profiles
- Preferences
- Roles
- Administration
- Coach-directed learning (controlled practice)
- Self-directed learning
- Imperatives
- Values
- Concepts
- Strategies
- Strategic objectives
- Strategic Action Plans
- Strategic Resource Plans
- Operational objectives
- Methods
- Terminological systems

неделю, такое же количество часов выделялось на предметы "Знание торгового дела" (домашняя, ручная работа) и "Иностранный язык".

Предмет «История революции» после событий 12 сентября 1980 года был введен в программу и с сентября 1983 года преподается как "История революции и Ататюркизм".

Таблица 3.
Учебный план лицеев. 1982-1983 учебный год [1, с. 195].

Предметы	Классы				
	Литературный			Естественно-научный	
	1 год	2 год	3 год	4 год	5 год
Математика	5	4	2	5	7
Иностранный язык	4	4	5	4	4
Анатомия	2	1	1	1	1
Урок религии	1	1	1	1	1
Урок морали и нравственности	1	1	1	1	1
История революции	1	1	2	1	2
Турецкий язык и литература	5	5	6	3	3
Психология	–	2	–	2	–
История	2	2	2	2	2
История искусств	–	1	1	–	–
География	2	2	2	2	1
Биология	2	2	–	2	–
Физика	3	2	2	3	4
Химия	3	2	1	3	3
Национальная безопасность	–	1	1	1	1
Туризм	–	–	1	–	1
Предметы на выбор	2	2	2	2	2
Философия	–	–	6	–	–
Социология-логика	–	–	–	–	3

Анализируя учебный план лицеев, следует отметить, что в соответствии с Конституцией 1982 года (ст. 14) уроку религии и уроку морали и нравственности в каждом классе, как и в средней школе, отводится по одному часу в неделю. Как и в средних школах, в лицеях предмет «История революции» после событий 12 сентября 1980 года был введен в программу и с сентября 1983 года преподается как "История революции и Ататюркизм". В отличие от средних школ в лицеях учащиеся имеют право из двух предметов (рисование, музыка) выбрать один.

После окончания второй мировой войны, в связи с возникновением международных отношений и резким увеличением торговых связей повысилась потребность в иностранных языках. С 1955 года появились так называемые колледжи и открывались лицеи, в которых большое внимание уделялось иностранным языкам. С июля 1975 года их стали называть Anadolu liseleri [2, с. 67]. Они стали платными и бесплатными школами-интернатами. В 1988 году Anadolu лицеев было 153. В этих лицеях существует 1 год - подготовительный класс, 3 года – средняя часть, 3 года – часть "лицейская". В 1988 году в таких лицеях обучалось 66.821 учащийся, преподавателей было 3.095 человек [2, с. 67].

допускается обучение детей в частных, начальных и средних школах, но при условии, что обучение там осуществляется под контролем государства, соответствует уровню обучения в государственных школах на основании современных достижений науки. Обучение в начальной школе исключительно на турецком языке.

В 1980-81 учебном году в Турции было 92 частные начальные школы (17,9 тысячь учащихся), из них - 47 турецкие. Все турецкие частные начальные школы находились в девяти городах (в Анкаре - 8, в Стамбуле - 19, в Зонгулдаке - 10, в Измире - 3, в Анталие, Бурсе, Газиантепе, Кайсери и Конье - по одной).

В 1989 году в Турции насчитывалось 49,8 тыс. начальных школ, где обучалось 6,8 млн. учащихся (53,3 % мальчиков и 46,7 % девочек) [1, с.228].

Среднее образование охватывает детей 11-18 лет. Оно осуществляется в 3-х летних неполных средних школах (первая ступень) и в 2 - 4-х летних лицеях (вторая ступень). Обучение в неполных средних школах бесплатное, в полных (лицеях) - платное.

Несколько слов нужно сказать и о преподавании религии в средних школах и лицеях. В 1924 году в программах средней школы существовал урок религии. Но в лицеях этот предмет не предусматривался. С 1930 года урок религии совсем исчезает из программ средней школы. К 1974 – 1975 учебному году урок морали вводится в средних школах и лицеях как обязательный предмет, а в 1982-1983 учебном году вводится как обязательный предмет "Урок религии и морали", который проводится в средней школе в неделю 2 часа, а в лицеях - 1 час.

В нижеследующих таблицах показано распределение часов предметов в неделю (1982 -1983 учебный год).

Таблица 2

Учебная программа средней школы. 1982-1983 учебный год [1, с. 195].

Предметы	Классы		
	1 год	2 год	3 год
Турецкий язык	5	5	5
Математика	4	4	4
Общественные знания	4	4	3
Естественно-научные знания	4	4	4
Иностранный язык	3	3	3
Рисование	1	1	1
Музыка	1	1	1
Анатомия	2	2	1
Урок религии	1	1	1
Урок морали и нравственности	1	1	1
Предметы на выбор	4	4	4
История революции	-	-	2

Здесь необходимо отметить, что в соответствии с Конституцией Турецкой Республики 1982 года (ст. 14) уроку религии и уроку морали и нравственности в средней школе в каждом классе уделялось по два часа в

Shared
 Personal
 Libraries
 Shared
 Personal
 Written texts (print and/or electronic)
 Spoken and audio-visual texts
 Tracking of "Business English"- learning
 Diary
 Assessment and testing
 External
 Internal
 Reporting
Related Information Technology Domain
 Profiles
 Communications

Приклад 2.Фрагмент *Агентів та їх Ролей того, хто навчається*

Teacher
 Instructional designer
 Evaluator
 Learner
 Student
 Self-directed learner
 Teacher
 Student
 Librarian
 Searcher

Приклад 3. Фрагмент опису комплексного блока КУРСу - Добуток "Тема".

Цей фрагмент описується наступним чином.

Listening Block

Listening_1
 Spoken and audio-visual texts
 Interactive self-assessments tests
 Reports
 Listening_2
 Listening_1 in written mode (texts)

Presentation Block

Methodical & Cultural comments of Block
 Interactive self-assessments tests

Controlled practice Block

Controlled tests

Communication practice

Methodical guide
 ... for Role_1

... for Role_2
 Essay
 ... for Role_1
 ... for Role_2
 List of Essays
 E-mail List of Course
 Teacher List
Word check Block
 Descriptions of Theme Concepts
 Descriptions of Theme Terms
Course Glossary References
Related Theme Blocks
 Electronic Library of Course
 Shared
 Methods
 Materials
 Personal
 Terminological System of Course
 Shared
 Personal

Відзначимо, що для термінологічного забезпечення безперервного навчання індивідуала Terminological System of Course підтримує наступні функції (див. Детальніше про використання інтерактивних глосаріїв у віртуальних навчальних середовищах у [2], [3]):

- довготривала доставка словарних колекцій понять і термінів індивідуалу із врахуванням його персональних вподобань в умовах розподіленого зовнішнього середовища, зокрема в Інтернет;
- підтримка планування експлуатації словарних колекцій (визначення структурованої множини учбових задач у взаємозв'язку з планами їх реалізації та вимірними результатами, що фіксуються у списках понять, що вивчаються індивідуалами);
- локальне вивчення (вивчення певного поняття або терміну), розширення та поновлення знань про окреме поняття, вивчення прикладів тощо);
- інтеграція локальних знань (порівняння понять у межах класів, трасировка різнобічних відносин між поняттями, вивчення релевантних понять тощо);
- пошук інформаційних фрагментів (з використанням класифікацій фрагментів і понять, входів у словник і навігації по посиланням);
- самооцінка знання колекцій структурованих понять (термінів) визначеного словника із предмету або предметної області;
- документування роботи із словарними колекціями (в базах даних періоду виконання і персональних депозитаріях).

Приклад 4. Фрагмент блоку Комунікації КУРСу

Блок Комунікації КУРСу забезпечує підтримку (рис.1):

-керування агрегаціями блоків Курсу для *Агентів* з різними рівнями

года, где грамотных было лишь 55,5 %, в том числе среди мужчин 69,5 %, среди женщин - 40,9 %, уровень грамотности значительно возрос [1, с. 195].

В 1973 году в Турции законодательно введено всеобщее обязательное восьмилетнее образование. Начальное образование охватывает детей в возрасте от 7 до 11 лет. Неполное среднее образование делится на 2 ступени: первая – 5 лет (начальная школа), вторая 3 года (неполная средняя школа) [1, с. 198]. При успешном окончании второй ступени учащийся получает диплом о неполном среднем образовании. Некоторые изменения в начальном и неполном среднем образовании произошли после принятия Закона 1983 года за № 2917 о начальном образовании. В частности, неполное среднее образование обязаны были получить дети в возрасте от 6 до 14 лет. После 5-ти лет обучения учащийся получал диплом о начальном образовании, а заканчивая 3 года среднего образования получал диплом о неполном среднем образовании.

Таблица 1

Учебный план начальной школы. 1981-1982 учебный год [1, с. 195].

Предметы	Классы				
	Первая ступень			Вторая ступень	
	1 год	2 год	3 год	4 год	5 год
Знание жизни	5	5	5	-	-
Математика	5	5	5	4	4
Турецкий язык	10	10	10	6	6
Воспитательная работа	2	2	2	2	2
Музыка	1	1	1	1	1
Рисование	1	1	1	2	2
Анатомия	1	1	1	1	1
Естественно-научные знания		-	-	4	4
Общественные знания	-	-	-	3	3
Урок морали и нравственности		-	-	1	1
Урок религии	-	-	-	1	1

Из учебного плана начальной школы видно, что нагрузка в неделю у учащихся I ступени (3 класса) составляет лишь 25 часов, в отличие от нашей системы образования, где нагрузка составляет 22 часа. В четвертом и пятом классе турецкой школы нагрузка составляет 25 часов, чего нельзя сказать о занятости учащихся в наших школах, где количество часов несколько выше.

Урок религии и урок морали и нравственности, введение Конституцией 1982 года в обязательную программу обучения стал той существенной особенностью, отличающей турецкую школу и наше школьное образование. Следует отметить, что урок морали и нравственности и урок религии были введены Конституцией 1982 года (ст. 14).

В 1983-1984 годах в школы были приняты 421 тыс. детей шестилетнего возраста. Это число, из общего населения детей этого возраста составил каждый третий ребенок. Из этих учащихся успевающими оказались 55 %. В настоящее время дети принимаются в школу в 6- и 7-летнем возрасте и учатся в двух разных классах.

В отличие от Конституции 1961 года в новой Конституции (1982)

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ДОВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТУРЕЦКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

Сапожников Станислав Владимирович
кандидат педагогических наук

Национальный горный университет, г.Днепропетровск

На современном этапе развития человеческого сообщества в сфере педагогического образования в странах Черноморского экономического сотрудничества происходят существенные прогрессивные преобразования – осуществляется обновление всех структур их национальных систем, модернизируются содержание, формы и методы подготовки учителей, развиваются новые формы и связи между профессиональной подготовкой учителя и школой. В условиях интеграции Украины в европейское сообщество интенсифицируются взаимосвязи и взаимодействие между национальными системами подготовки учителей разных стран. В 90-х годах прошлого столетия в международном педагогическом лексиконе появляется новое понятие и новый термин «Европейское измерение в образовании» (European Dimension in Education), что связано с развитием единого европейского образовательного пространства. Следует отметить, что на современном этапе каждая страна планомерно и последовательно внедряет собственную стратегию обновления педагогического образования и тут нельзя не учитывать влияние стран Черноморского экономического сотрудничества (ЧЭС) на процессы в области образования, которые происходят в Украине, как стране, которая является членом данной международной организации.

Таким образом, использование отечественными учеными опыта становления и развития высшего образования стран – членов ЧЭС содействует более глубокому осмыслению проблем украинского образовательного пространства, прогнозированию и оптимизации деятельности отечественной системы подготовки кадров с высшим образованием и, в частности, педагогических кадров. Существенный интерес, с нашей точки зрения, представляет система довузовского образования Турции.

Турция – страна со специфическим экономическим и политическим развитием и в области образования также представляет особый интерес для исследования. Возникновение и развитие образования и педагогической мысли в Турции имеет свои глубокие исторические корни. Империя Османа оставила богатое культурное наследие.

Ислам как государственная религия турков оказывал и оказывает существенное влияние не только на политическую и экономическую жизнь империи Османа, но и на образование и культуру.

Современная система образования начала складываться после провозглашения Республики. В 1924 году введено обязательное бесплатное начальное образование, а в 1927 - совместное обучение на всех уровнях.

Уже к 1989 году уровень грамотности составлял 89,1 %, в том числе среди мужчин 79,9 %, женщин - 54,7 %. В отличие от показателей 1972

стартовых знаний та інших ресурсів;

-керування ресурсами КУРСу – *Агентами та Добутками* – відповідно до індивідуальних стратегій навчання;

-планування он-лайнного навчання студент-викладач і група студентів- викладачів, у тому числі термінологічній сумісності груп *Агентів*;

-здійснення діяльності в розподілених середовищах тощо.

Висновки. Оже, Портфель, - колекція друкованих і/чи електронних документів-записів, може, може бути зібраний за визначений період часу і представлений (наприклад, в орган, що сертифікує,) у систематизованому вигляді для свідчення своєї кваліфікації, досягнень і досвіду у вивченні «Business English», включаючи зразки самостійної мовної активності.

Таким чином, загальне завдання керування знаннями того, хто навчається, в КУРСі – систематичне і безупинне вдосконалювання діяльності того, хто навчається, з Портфелем, що описується за допомогою перерахованих вище *Подій*.

Відзначимо, що для українських індивідуалів важливо також, щоб їхній Портфель відповідав вимогам розроблюваного «Європейського Мовного Портфеля (European Language Portfolio)». Перша версія промислового навчального Курсу впроваджена в Міжнародному університеті «Фінанси» (м. Київ, Україна) для навчання студентів ділової англійської мови за спеціальностями «Банківська справа» і «Фінанси». Розпочато розробку навчальних дистанційних курсів для забезпечення всіх спеціальностей Національного технічного університету «КПІ».

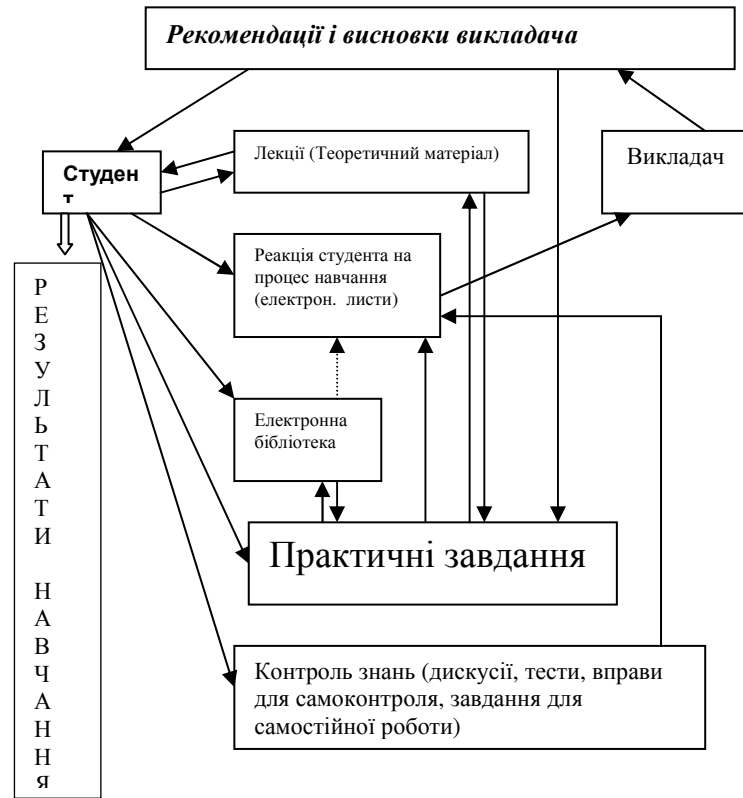


Рис.1.

Резюме. У статті описана загальна мета і модель створення і розвитку інтерактивного довгоживучого мультимедіального дистанційного онлайн-курсу “Business English” (Ділова англійська мова). Це учбова продукція нового покоління для навчання українських користувачів, які самі направляють та систематизують своє навчання впродовж всього свого життя. **Ключові слова:** педагогічне проектування, дистанційне навчання, мовний портфель, навчання упродовж усього життя

Резюме. В статті описана общая цель и модель создания и развития интерактивного долговременного мультимедийного дистанционного онлайн-курса “Business English” (Деловой английский язык). Это учебная продукция нового поколения для обучения украинских пользователей, которые сами направляют и систематизируют свое обучение всю свою жизнь. **Ключевые слова:** педагогическое проектирование, дистанционное образование, языковой портфель, обучение на протяжении всей жизни.

Summary. The general goal and the model of designing and developing of

индивидуальные беседы и консультации; посещение детей дома; приобщение родителей к жизни детского сада (организационно-хозяйственная помощь родителей воспитателю: изготовление игрушек и пособий, помощь при проведении экскурсий или культпоходов).

Выделим наглядно-информационные формы работы с родителями. Среди них: выставки детских работ; реклама книг, газетных или журнальных статей по проблемам семейного воспитания; магнитофонные записи бесед с дошкольниками; видеофрагменты организации разных видов деятельности (дидактическая или театрализованная игра, труд, изобразительная деятельность), режимных моментов, занятий; фотографии детей и выставки детских работ.

Выводы. На основании проведенного анализа отечественных и зарубежных исследований был сделан вывод о том, что для работы с родителями более успешно сочетание традиционных и активных (интерактивных) форм и методов реализации психолого-педагогического просвещения.

Перспективу дальнейшего исследования видим в разработке технологии педагогического просвещения родителей детей раннего возраста.

Резюме. В статье рассматривается проблема психолого-педагогического просвещения родителей детей раннего возраста, обосновывается основное понятие исследования. Педагогическое просвещение представляет собой помощь в получении необходимых психолого-педагогических знаний, умений, направленных на предотвращение возникающих семейных проблем и формирование педагогической культуры родителей с целью обеспечения единства требований к ребенку со стороны всех членов семьи; повышение уровня педагогической культуры.

Резюме. У статті розглядається проблема психолого-педагогічної просвіти батьків дітей раннього віку, обґрунтовується основне поняття дослідження. Педагогічна просвіта є допомогою у здобутті необхідних психолого-педагогічних знань, умінь, спрямованих на запобігання будь-яких сімейних проблем і формування педагогічної культури батьків з метою забезпечення єдності вимог до дитини з боку всіх членів сім'ї; підвищення рівня їхньої педагогічної культури.

Summary. In article the problem of psychology-pedagogical enlightenment of parents of children of early age is considered, the basic concept of research is grounded. Pedagogical enlightenment is a help in the receipt of necessary psychology-pedagogical knowledges, abilities directed on prevention of the domestic problems arising up and forming of pedagogical culture of parents with the target of providing of unity of requirements to the child from the side of all family members; rise of level of pedagogical culture.

Литература

1. Миклаєва Ю. К вопросу о педагогической культуре родителей // Ребенок в детском саду. – 2005. - №3. – С. 19.

2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.3. – К.: Рад. школа, 1977. – 540 с.

Подано до редакції 12.04.2007

деяльності; обговорення процесу і результатів виховання.

Виділяють різні форми роботи з батьками: колективні, індивідуальні, наочно-інформаційні (таблиця 1).

Таблиця 1

Форми роботи з батьками

Колективні	Індивідуальні	Наочно-інформаційні
Родительські збори, на яких обговорюються проблеми життєдіяльності групи і дитячого садка: групові і загальні	Індивідуальні бесіди і консультації	Виставки дитячих робіт
Встрічі з батьками		Реклама книг, газетних або журнальних статей по проблемам сімейного виховання
Вечери питань і відповідей		Магнітофонні записи бесід з дошкільниками
Засідання «круглого столу» по проблемам, що викликають дискусію		
Заняття тренінгового характеру (ціль – навчити батьків правильно будувати стосунки і спільну діяльність з дитиною)	Посещение дітей вдома	Відеофрагменти різних видів діяльності (дидактична або театралізована гра, творчість, образотворча діяльність), режимних моментів, занять
Семинари-практикуми		Фотозображення дітей і виставки дитячих робіт
Спільні з дітьми, батьками і вихователями свята і відпочинку		
Виставки спільних робіт батьків і дітей	Приобщення батьків до життя дитячого садка (організаційно-господарська допомога батьків вихователю: виготовлення іграшок і посібників, допомога при проведенні екскурсій або культурних заходів)	
Дні відкритих дверей		
Школи для батьків, що працюють за бажанням батьків		
Сімейні поради (або «домашні поради»), які проводяться у батьків вдома		
Родительські конференції		

До колективних форм роботи належать: батьківські збори, на яких обговорюються проблеми життєдіяльності групи і дитячого садка: групові і загальні; зустрічі з батьками; вечери питань і відповідей; засідання «круглого столу» по проблемам, що викликають дискусію; заняття тренінгового характеру (ціль – навчити батьків правильно будувати стосунки і спільну діяльність з дитиною); семінари-практикуми; ділові ігри; спільні з дітьми, батьками і вихователями свята і відпочинку; виставки спільних робіт батьків і дітей; дні відкритих дверей; школи для батьків, що працюють за бажанням батьків; сімейні поради (або «домашні поради»), які проводяться у батьків вдома; батьківські конференції.

Серед індивідуальних форм роботи з батьками можна виділити:

інтерактивний постійний навчальний мультимедійний курс «Business English» описано. Це є освітній продукт нової генерації для навчання українських користувачів, які постійно керують і організують своє навчання самостійно. **Ключові слова:** педагогічний дизайн, дистанційна освіта, мовний портфель, постійне навчання.

Література

1. Algardie, L. Needs analysis: Strategic issue on the teaching of English for specific purposes for the study of sciences and technology. 2002 TEFLIN Journal, 13(1), 106-112.
2. Krajka, J., Grudzinska, Z. "Using the Internet in the Language Classroom to Foster Learner Independence - Ideal and Reality." IATEFL Poland Teacher Development and Autonomous Learning SIG Newsletter, no. 7, May 2002, pp. 9-16.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. – К.: Академвидав, 2004. – С.357.
4. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи. – К.: Знання, 2005. – С. 478.

Подано до редакції 12.03.2007

УДК 378

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

*Парфьонова Оксана Вадимівна
здобувач кафедри загальної психології і педагогіки
Харківський національний університет
внутрішніх справ*

Актуальність проблеми. Сучасна епоха характеризується значними змінами у сфері освіти. Освіта - це один із основних важелів вільного суспільства, основа, на якій будується і розвивається могутність держави. У сучасних умовах, коли на ринку праці умови та вимоги до підготовки фахівців стали більш жорсткими, необхідно переглянути існуючі методи та підходи до викладання іноземних мов, щоб надати більш практичний характер підготовці випускників-викладачів іноземної мови. Особлива увага має приділятися формуванню мовної і мовленнєвої компетентностей викладачів іноземної мови як складових їх професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми формування професійної компетентності присвячені наукові праці М.П.Васильєва, Т.М.Лебединець, А.К.Маркова, Л.А.Петровська, Л.П.Пуховська., С.О.Сислева, В.О.Тюріна, А.В.Хуторської та інші. Деякі питання професійної компетентності викладачів іноземної мови розглядали Г.П.Богуславська, О.Ф.Волобуєва, І.Т.Гаркуша, С.П.Шумовецька.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Але не зважаючи на фундаментальність зазначених робіт питання, пов'язані з мовною та мовленнєвою компетентністю викладачів іноземної мови залишилися недостатньо розглянутими.

Мета нашої статті – показати необхідність формування мовної та мовленнєвої компетентності у викладачів іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Як свідчить аналіз педагогічної літератури, професійна компетентність викладача іноземної мови є інтегративним утворенням. Вона включає в себе такі складові: комунікативну, педагогічну, когнітивну, мовну, мовленнєву, соціальну та інші.

Професійна компетентність викладача іноземної мови включає в

себе професійно-спрямовані знання іноземної мови, уміння, навички і здатності використовувати їх у професійній діяльності, а також педагогічні знання, уміння і навички.

За аналізом педагогів та психологів, які досліджують проблему професійної компетентності, які визначають її як складне, інтегроване особистісне утворення, яке має багато складових. Зокрема, професійна компетентність педагога складається з досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, особистісних якостей, що забезпечує готовність викладача до ефективного виконання педагогічної діяльності. Професійна компетентність включає аналітичні, комунікативні, прогностичні та інші розумові процеси, вимагає значного інтелектуального розвитку, дозволяє найбільш ефективно здійснювати освітню діяльність і забезпечує процес розвитку та саморозвитку особистості [2].

Когнітивну компетентність розуміють як готовність до комунікативно-розумової діяльності [4, с.14], тобто до вирішення мовленнєво-розумових завдань за допомогоююсокупності мовленнєвих дій і розумових операцій.

Формування комунікативної компетентності взагалі, а також кожного з її компонентів, за переконанням відомих психолінгвістів О.О. Леонтьєва, С.П. Шубіна, є складний психофізіологічний процес. *Комунікативна компетентність* – є також багатокомпонентним явищем, що вміщує інші види компетенцій. Найбільш релевантними серед них для оволодіння граматичним аспектом спілкування є мовна та когнітивна компетентності.

Процес вивчення іноземної мови – це складна система, що постійно розвивається, удосконалюється. Впровадження комунікативного методу у навчання іноземних мов акцентує первинність вивчення мови як засобу комунікації, а отже, формування умінь та навичок у чотирьох видах мовленнєвої діяльності в контексті основних комунікативних цілей.

Ефективність професійної діяльності викладача іноземної мови визначається, зокрема мовною і мовленнєвою компетентностями, які у свою чергу мають складну структуру.

Комунікативна модель предмета “іноземна мова” має включати мовленнєву компетенцію – формування умінь і навичок, що забезпечать здійснення спілкування у чотирьох його видах: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі.

Навчання будь-якої професії неможливе без оволодіння професійною мовою, в якій для позначення чисельних явищ, процесів, предметів існують спеціальні слова, що називаються термінами. Вони є своєрідними інструментами пізнання, без розуміння яких неможливо розібратися в змісті спеціальних дисциплін. Сучасні програми відповідають вимогам комунікативного підходу до навчання іноземної мови, індивідуалізації навчання, а також їхнє використання дозволяє враховувати психологічні особливості студентів. Отже, навчання фахової лексики виступає необхідним складником у досягненні головної мети – навчання мови як засобу спілкування з іноземними партнерами у професійній діяльності.

Щодо здобуття мовної компетенції, то більшість існуючих

слідуючі компоненти: когнітивний, поведенческий и эмоциональный. Ряд исследователей посвятили свои труды изучению проблемы психологической культуры и ее роли в развитии личности (Т.М. Акинина, И.В. Дубровина, С.В. Зайцев, И.С.Якиманская). В последние годы в научной литературе все чаще упоминается понятие «психолого-педагогическая культура». Психолого-педагогическая культура родителей – это составная часть общей культуры человека, в которой воплощен накопленный человечеством опыт воспитания детей в семье. В своей работе мы опираемся на положение о том, что психолого-педагогическая культура родителей – процессуальная целостность, которая проявляется в семейном укладе и выражается в степени зрелости родителей как воспитателей (Т.В.Лодкина).

Современные исследования (Г.А. Воронин, И.В. Гребенников, В.Н.Гуров, Р.В. Овчарова, И.Д. Чечеть, П.А. Шептенко и др.) подтверждают, что значение психолого-педагогического просвещения родителей постоянно возрастает в связи с изменениями в системе образования, новой парадигмой воспитания, необходимостью учета гуманистического, личностно-ориентированного, деятельностного, компетентностного подходов. Основными понятиями теории «воспитания родителей» являются: психолого-педагогические основы взаимодействия в семье; содержание и формы воспитания родителей.

Выделяют несколько моделей реализации программы воспитания родителей: адлеровская модель; учебно-теоретическая модель; модель чувственной коммуникации; модель, основанная на трансакционном анализе; модель групповых консультаций; модель христианского воспитания родителей.

Являясь одним из важных факторов социального воздействия, семья оказывает влияние в целом на физическое, психическое и социальное развитие ребенка. Роль семьи состоит в постепенном введении ребенка в общество, чтобы его развитие шло сообразно природе ребенка и культуре страны, в которой он появился на свет. Обучение ребенка тому социальному опыту, который накопило человечество, культуре страны, ее нравственным нормам, традициям народа – прямая функция семьи как социального института. Но все это невозможно без систематического просвещения родителей. Для эффективности просвещения родителей детей раннего возраста необходимо учитывать социальный статус семьи. В настоящее время выделяют четыре статуса семьи: социально-экономический; социально-психологический; социально-культурный; социально-ролевой.

Выделенные статусы характеризуют состояние семьи, ее положение в определенной сфере жизнедеятельности в конкретный момент времени, т.е. представляют собой срез состояния семьи в непрерывном процессе ее адаптации в обществе.

Содержание работы с родителями включает: педагогическое просвещение; информирование о ходе развития ребенка; рекомендации по созданию благоприятных семейных условий; приобщение к коллективной

Педагогическая рефлексия – умение родителей анализировать собственную воспитательную деятельность, критически ее оценивать, находить причины своих педагогических ошибок.

Педагогическая эмпатия – сопереживание, адекватная реакция на поступки и чувства детей.



Схема 1.1

Педагогическое просвещение включает воспитание родителей. Воспитание родителей – международный термин, под которым понимают помощь родителям в выполнении ими функций воспитателя собственных детей – родительских функций; постоянный процесс саморазвития взрослых, основанный на сознательном желании к совершенствованию своей личности.

В соответствии с задачами исследования проанализированы имеющиеся в научно-педагогической литературе представления о содержании понятия «педагогическая культура» (Е.В. Бондаревская, Т.А. Куликова, Н.В. Седова). Педагогическая культура родителей как системное образование может представлять собой единство педагогических ценностей родителей, свойственных им процессов решения педагогических задач, личностных особенностей родителей, направленных на реализацию процесса воспитания в разнообразных видах деятельности. Таким образом, в структуре педагогической культуры родителей можно выделить

навчальних матеріалів спрямована на опанування системи мови, здобуття знань “про” мову, а не знань, “як” мовою користуватися. Досвід свідчить, що навіть після тривалого вивчення мови слухачі не завжди можуть вільно володіти структурами лінгвістичної системи.

Мовна компетентність – це здатність розуміти і продукувати необмежену кількість правильних у мовному відношенні речень за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їх поєднання; це формування мовленнєвих навичок та мовних знань з лексики, граматики, фонетики та орфографії [5, с.54]. Мовна компетентність є основою для формування контрольно-мовленнєвого механізму, який сприяє запобіганню помилок, що виникають унаслідок як міжмовної, так і внутрішньомовної інтерференції.

Мовленнєва компетентність – це ступень або вимоги до володіння іноземною розмовною мовою. Наприклад: “легко і невимушено вступає у спілкування з дорослими та дітьми; підтримує розмову відповідно до ситуації, зрозумілості теми та зацікавленості; доречно застосовує мовленнєві і немовленнєві засоби; відповідно до ситуації регулює силу голосу, темп мовлення, використовує засоби інтонаційної виразності; володіє формулами мовленнєвого етикету; орієнтується в ситуації спілкування: виявляє ініціативу або коректно припиняє розмову; володіє монологічним мовленням; здатній висловлювати свою думку чітко, логічно, образно, переконливо; вміє самостійно складати розповіді” [1].

Мовленнєві дії - є комунікативними навичками і вміннями. *Розумові операції* забезпечуються наявними знаннями, уміннями, і навичками вирішення інтелектуальних завдань за допомогою когнітивних операцій. Які у своб чергу є *когнітивними навичками*, тобто ментальними здібностями, за допомогою яких індивід обробляє вхідну інформацію або інші зовнішні стимули у вигляді таких завдань, які стимулюють розвиток когнітивних процесів і вмотивовують пізнавальний процес.

У процесі навчання іноземних мов аудіювання як вид мовленнєвої діяльності є метою навчання, служить ефективним засобом навчання іноземних мов, а також відіграє значну роль у досягненні практичної, освітньої та виховної цілей навчання.

Аудіювання пов’язане також із читанням. Їх об’єднує належність до рецептивних видів мовленнєвої діяльності, де проходить сприйняття-розуміння – активне перекодування інформації: в аудіюванні – через слуховий канал, у читанні – через зоровий. Читання – це перекодування графічної мови у звукову: читаючи вголос чи про себе, людина ніби чує текст, який сприймає. Аудіювання нерозривно пов’язане із письмом. У процесі графічного оформлення висловлювання людина промовляє і чує те, що пише.

Аудіювання є не лише метою навчання, а й могутнім засобом навчання іноземних мов. Воно дає можливість оволодіти звуковою стороною іноземної мови, її фонетичним складом та інтонацією. Через аудіювання відбувається засвоєння лексичного складу мови та її граматичної структури. Водночас аудіювання полегшує оволодіння

говорінням, читанням і письмом. Говоріння та аудіювання – дві взаємопов'язані сторони усного мовлення. Фази аудіювання та говоріння у спілкуванні чергуються.

Отже, для того, щоб навчитись розуміти, необхідно говорити, адже оцінювати своє розуміння почутого можна лише залежно від того, як буде сприйняте сказане вами. Розуміння прослуханого формується у процесі говоріння, а говоріння – у процесі слухання.

У сучасній методиці чітко простежується вплив когнітивної лінгвістики на вивчення граматики, що дуже доречно, бо ця концепція спирається на теорію мовної картини світу, яка корелює з концептуальною картиною світу. Процес формування граматичної компетенції потребує певної стратегії. У широкому контексті *граматична компетенція* є складовою *лінгвістичної*, яка визначається як „знання і здатність використовувати формальні здібності, на основі яких можуть бути породжені і сформовані добре оформлені, повнозначні висловлювання” [3, с.109]. Окрім граматичної, до лінгвістичної компетенції зазвичай відносять такі: лексичну, семантичну, фонологічну, орфографічну, орфоепічну. Зазначемо, що граматична компетенція – один з найскладніших компонентів, що пов'язано, насамперед, зі специфікою самої граматики, бо вона дуже різноманітна і багатогранна.

Фонетична та лексична компетенції передбачають вірність і чіткість вимовлення всіх звуків іноземної мови, диференціювання близьких й схожих звуків, а також помічання помилок звуковимови; вірність вживання всіх граматичних категорій, будовання всіх типів простих і складних речень із сполучниками, вставними словами; володіння навичками корекції та самокорекції мовлення, усвідомлення, які допомагають порозумітися.

Висновки. Професійна компетентність викладача іноземної мови має складну структуру, складові якої теж є складними інтегративними утвореннями. Тому для забезпечення ефективної професійної діяльності необхідно приділяти певну увагу формуванню професійної, комунікативної, когнітивної, мовної та мовленнєвої компетентностей, застосовуючи для цього різні прийоми і методи навчання.

Summary. The professional competence structure of an English language teacher and its components are investigated in this article. **Keywords:** professional, cognitive, communicative, language and speech competences.

Резюме. В статті розглянута структура професійної компетентності преподавателя иностранного языка и её составляющие. **Ключевые слова:** профессиональная, когнитивная, коммуникативная, языковая и речевая компетенция.

Резюме: У статті розглянута структура професійної компетентності викладача іноземної мови та її складових. **Ключеві слова:** професійна, когнітивна, комунікативна, мовна та мовленнєва компетенції.

Література

1. Богуц А. Мовленнєвий аспект змісту мовленнєвої освіти на сучасному етапі. Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Вип. 177. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2003. – С.27-36.

2. Васильєва М.П. Деонтологічна компетентність педагога як мета деонтологічної

совершенствования семейного воспитания является деятельность по повышению педагогической культуры родителей. Образовательная помощь родителям оказывалась целенаправленно: средствами массовой информации, образовательными организациями, школами, комитетами по месту жительства. Можно отметить эффективный опыт работы школы с семьей (В.А.Сухомлинский) [2].

Однако эффективность просвещения родителей была недостаточно высока из-за преобладания теоретического материала и лекционных форм просвещения над практическим.

Зарубежный опыт работы с родителями построен на различных теоретических основах: гуманистическая психология (К. Роджерс, Т.Гордон), индивидуальная психология (А. Адлер, Р. Дрейкурс), бихевиористский подход (Б.Ф. Скиннер, М.К. Холл), модель групповой работы с родителями (Х. Джиннот), трансактный анализ (Т. Харрис, М.Джеймс, Д. Джонгвард). Основными задачами помощи родителям являются: обучение родителей демократическому стилю общения с ребенком, помощь родителям и детям в усвоении как можно более подходящих типов взаимодействия, повышение сензитивности к ребенку, выработка более адекватного представления о детских возможностях и потребностях, повышение психолого-педагогической грамотности, продуктивная реорганизация арсенала средств общения с ребенком. Взаимодействие должно строиться на основе принципа равных ценностей и взаимного уважения. Психолого-педагогическое просвещение родителей на Западе называется «воспитанием родителей» (Ю.Хямляйнен).

Педагогическое просвещение родителей представляет собой помощь в получении необходимых психолого-педагогических знаний, умений, направленных на предотвращение возникающих семейных проблем и формирование педагогической культуры родителей с целью обеспечения единства требований к ребенку со стороны всех членов семьи; повышение уровня педагогической культуры.

Педагогическая культура – компонент общей культуры человека, в котором находит отражение накопленный предыдущими поколениями опыт воспитания детей в семье, который постоянно обогащается. Педагогическая культура проявляется в отношении к ребенку, в оценке его поведения, а также в реальной деятельности и общении с ним.

Рассмотрим структуру педагогической культуры родителей. Педагогическая культура включает: педагогические знания; педагогическую и психологическую компетентность; умение видеть перспективы развития ребенка; педагогическую рефлексивность; педагогическую эмпатию. Охарактеризуем каждое из выделенных понятий.

Педагогические знания – представления родителей о возрастной динамике развития ребенка, самоценность периода дошкольного детства, основные задачи воспитания.

Педагогическая и психологическая компетентность – способность понимать необходимости развития детей и педагогически целесообразно их удовлетворять.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ КАК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Деснова Ирина Сергеевна

аспирант РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Актуальность проблемы. Ранний возраст является первой ступенькой становления личности. Развитие и воспитание детей раннего возраста преимущественно происходит в семье. На формирование личности существенное влияние оказывают родители. Однако, к сожалению, не всегда, особенно у молодых родителей, хватает знаний, опыта для воспитания своего малыша. Одной из причин этого, по нашему мнению, является педагогическая безграмотность родителей.

Степень разработанности проблемы. В исследованиях В.Г.Бочаровой, И.В.Гребенникова, Т.В. Лоджиной, Л.И.Новиковой, Н.Л. Селивановой, Н.Е.Щурковой показано, что специально организованное психолого-педагогическое просвещение выступает важнейшим средством повышения психолого-педагогической культуры родителей. Сегодня проведен ряд диссертационных исследований, в которых изучается проблема психолого-педагогического просвещения родителей, рассматривается достаточно широкий круг проблем взаимодействия семьи и учреждений образования (Е.Г.Вержицкая, Т.Н. Касимова, Ю.К.Миклаева, Р.Д.Мубинова, Е.В.Попова, Н.П.Рассказова, Е.Л.Тихомирова, И.А.Хоменко) [1]. Однако вопрос педагогического просвещения родителей детей раннего возраста до настоящего времени не рассматривался.

Цель статьи: изучить и обосновать понятие «педагогическое просвещение» родителей детей раннего возраста.

Основное содержание статьи. Рассмотрим ключевое понятие нашего исследования «педагогическое просвещение родителей». Просвещение - это процесс пропаганды и распространения культуры, предполагающий относительно самостоятельный и свободный отбор индивидами сообщаемой информации. Педагогическое просвещение родителей – помощь семейному воспитанию, направленная на укрепление всех звеньев семейного воспитания, прежде всего – на повышение педагогической компетентности родителей. Педагогическое просвещение носит дифференцированный характер (педагогическое просвещение семей с детьми, которые имеют нарушения психофизического развития; для семей, которые находятся в сложных социальных условиях).

В советский период руководство семейным воспитанием достигло наибольшего развития, были определены научно-дидактические основы, принципы и формы реализации просвещения родителей, разработаны методические рекомендации для обучения родительской аудитории. В значительной мере основополагающими в организации системы педагогического всеобуча родителей были идеи Н.К.Крупской и А.С.Макаренко. Позже данную проблему разрабатывали А.С.Алексеева, И.В.Гребенников, В.Я. Титаренко и др. По их мнению, основой

подготовки. // Проблемы современного искусства и культуры: 36. Наук. Праць. – Харків: СТИЛЬ-ИЗДАТ, 2003. – С.22-32.

3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – Л.: Ленвіт, 2003. – 261 с.

4. Никитин М.В. Метафора: уподобление VS. Интеграция концептов // С любовью к языку: Сб. науч. трудов. Посвящается Е.С. Кубряковой. – Москва-Воронеж: ИЯРАН, Воронежский государственный университет, 2002. – С.255-270.

5. Черноватый Л.Н. Основы теории педагогической грамматики иностранного языка: Дис. ...докт. пед. наук. – Х., 1999. – 459 с.

Подано до редакції 11.03.2007

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗРОБКИ ЗМІСТУ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Пономаренко Тетяна Олександрівна

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і
психології Краматорського економіко-гуманітарного інституту,
докторант Луганського національного педагогічного університету
ім. Т. Шевченка*

Постановка проблеми. Гуманізація та демократизація сучасного українського суспільства, динамічне прямування вітчизняної освітньої системи до євроінтеграції, прискорення процесу розвитку освітньої галузі обумовило виключну актуальність проблеми модернізації управління дошкільною освітою, створення ефективної системи спеціальної підготовки майбутніх керівників освіти дошкільнят до управлінської діяльності.

Проте, спеціалістами відмічається досить невисока готовність більшості керівників дошкільної освіти до активної управлінської діяльності, ефективного прийняття управлінських рішень. Вказується на існування дефіциту управлінської культури. Отже набула гостроти проблема формування високопрофесійних керівників у галузі дошкільної освіти, переходу їх управлінської діяльності у нову культуровідповідну модель (Р.М. Чумінова, [7]).

Аналіз досліджень, в яких започатковано розв'язання досліджуваної проблеми. У ряді робіт українських та російських вчених вивчалися певні аспекти організаційно-педагогічної діяльності керівника дошкільного навчального закладу (В.Г. Алямовська, К.Ю. Белая, Л.Г. Богославець, А.К. Бондаренко, Н.В. Гавриш, Л.М. Денякіна, І.М. Дичківська, Т.С. Комарова, Н.О. Короткова, К.Л. Крутій, Н.В. Маковецька, Н.М. Михайленко, Л.В. Поздняк, Л.І. Фалюшина, В.І. Шкатулла та ін).

У вітчизняній психолого-педагогічній літературі з проблеми підготовки майбутніх керівників дошкільної освіти, спеціально виконаних робіт щодо формування їх управлінської культури нами не було знайдено.

Деякі аспекти процесу розвитку управлінської культури майбутнього педагога дошкільної освіти досліджувалися у роботі російської вченої Т.М. Горюнової. Проте проблема формування управлінської культури майбутніх керівників дошкільної освіти настільки багатогранна і складна, що її вивчення не вичерпується і не втрачає своєї актуальності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

Виключно важливим аспектом досліджуваної проблеми є розробка змісту формування управлінської культури майбутніх керівників дошкільної освіти. Аналіз спеціальної літератури дозволяє визначити, що проблемі розробки моделей змісту підготовки управлінців у галузі освіти приділяється певна увага. Проте більшість моделей призначена для керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти (Л.Н. Каращук [2], Н.Л. Коломінський [3], Т.М. Сорочан [6] та ін.).

Розробці змісту підготовки майбутніх керівників дошкільної освіти приділяється значно менше уваги. Моделі змісту, які пропонуються, частіше за все не відповідають вимогам сучасності. Проблема розробки змісту формування управлінської культури майбутніх керівників дошкільної освіти не знайшла достатнього вивчення у вітчизняних дослідженнях.

З огляду на вищезазначене нами були визначені основні напрямки формування управлінської культури керівників дошкільної освіти: набування стійкого світогляду; компетентності у галузі педагогічного менеджменту; психологічної компетентності в галузі управління; правової компетентності в управлінській діяльності; андрагогічної компетентності; навичок науково-педагогічної експертизи, моніторингу дошкільної освіти.

На основі визначення змісту вищезазначених напрямків нами була розроблена програма формування управлінської культури майбутніх керівників дошкільної освіти за кредитно-модульною системою організації навчального процесу.

У статті розглядаються підходи до визначення змісту психологічної компетентності в галузі управління як складової управлінської культури майбутніх керівників дошкільної освіти.

Тож **метою статті** є дослідження особливостей розробки змісту формування психологічної компетентності в галузі управління майбутніх керівників дошкільної освіти як одного із напрямків розвитку їх управлінської культури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підґрунтям для розробки змісту формування психологічної компетентності в управлінні майбутніх керівників дошкільної освіти слугували роботи Л.Н. Каращук [2], Н.Л. Коломінського [3], Т.М. Сорочан [6] та ін.

У нашому дослідженні формування психологічної компетентності у сфері управління ґрунтувалося на інтеграції змісту певних психологічних дисциплін "... відповідно до специфіки змісту посадових функцій ... та ... адекватного інформаційного забезпечення" [3, с. 205] управлінця в галузі освіти дітей дошкільного віку.

Зіставлення змісту психологічних наук зі змістом роботи керівника дошкільної освіти показує, що його діяльність потребує компетентності з таких галузей психології: загальна психологія; вікова психологія; педагогічна психологія; психологія особистості; соціальна психологія; психологія управління; економічна психологія, психологія освітнього менеджменту; організаційна психологія; психодіагностика; диференціальна

Перспектива дослідження. Заключається в дальнійшій розробці рекомендацій по совершенствованию подготовки старшеклассников к выбору профессии. Полученные результаты могут быть использованы классными руководителями, школьными практическими психологами, работниками внешкольных учреждений, преподавателями ВУЗов при работе с проблемой профессионального самоопределения старшеклассников.

Резюме. У статті розглядаються аспекти професійної орієнтації в процесі підготовки учнів до вибору професії. Акцентується увага на принципи, якими керуються, вибираючи професію і місце в соціальній структурі суспільства. Автор аналізує сучасну наукову і навчально-методичну літературу по даній проблемі.

Резюме. В статье рассматриваются аспекты профессиональной ориентации в процессе подготовки учащихся к выбору профессии. Акцентируется внимание на принципы, которыми руководствуются, выбирая профессию и место в социальной структуре общества. Автор анализирует современную научную и учебно-методическую литературу по данной проблеме.

Summary. The aspect of professional orientation is considered in the article, in the process of pupils' preparation for choosing the profession. It is accented the attention on principles which they are followed, choosing a profession and place in the social structure of society. The author analyses modern scientific and education methodic literature on this problem.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, система воспитательной работы, профессиональная диагностика, профессиональный отбор, профессиональное просвещение, профессиональная консультация, социально-профессиональная адаптация, профессиональное воспитание.

Література

1. Аванесов В.С. Тесты в социологическом исследовании. – М., 1982. – 86 с.
2. Боровский А.Б., Потапенко Т.М., Щекин Г.В. Система методов профессиональной ориентации. Кн. 2. Методики профориентационной работы (приложения): Учебно-методич. пособие. – К.: МЗУУП, 1993. – 164 с.
3. Гриншпун С.С. Оценка личностно-делового потенциала учащихся в профориентационной работе // Школа и производство. – 1994. - № 6. – С. 11 – 12.
4. Дидактический материал по курсу «Твоя профессиональная карьера. Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1998. – 65 с.
5. Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников: Учебное пособие для студентов. – М.: Просвещение, 1988. – 325 с.
6. Йовайша Л.А. Проблемы профессиональной ориентации школьников. – М.: Педагогика. 1983. – 129 с.
7. Лозница В.Я. Основы психологии и педагогики. – К., 2000. – 356 с.
8. Профориентация старшеклассников: сб. учеб.-метод. материалов / Сост., редактирование и комментарий Т.В. Черниковой. – Волгоград: Учитель, 2005. – 120 с.
9. Самоукин А.И., Самоукина Н.В. Выбор профессии: путь к успеху. – Дубна: ООО «Феникс +», 2000. – 28 с.
10. Смирнов А.А. Психология профессии. Работник просвещения. – М., 1927. – 136 с.

Подано до редакції 12.04.2007

наиболее важные из них:

- *принцип сознательности*: выражается в стремлении удовлетворить своим выбором не только личные потребности в трудовой деятельности, но и принести как можно больше пользы обществу;

- *принцип соответствия*: выражает связь личного и общественного аспектов выбора профессии;

- *принцип развития*: отражает идею выбора такой профессии, которая давала бы личности возможность повышения квалификации, увеличение заработка;

- *принцип активности*: характеризует тип деятельности личности в процессе профессионального самоопределения.

Также в профессиональной ориентации есть группа принципов, тесно связанных (и во многом пересекающихся) с общепедагогическими принципами (Елисеев О.П.):

1) связь профориентации с жизнью, трудом;

2) связь профориентации с трудовой подготовкой школьников;

3) систематичность и преемственность в профессиональной ориентации;

4) связь школы, семьи, базового предприятия, средних профессиональных учебных заведений и общественности;

5) воспитывающий характер профессиональной ориентации;

6) взаимосвязь диагностического и воспитательного подходов к проведению профориентационной работы;

7) дифференцированный и индивидуальный подход к учащимся в зависимости от возраста, интересов;

8) оптимальное сочетание массовых, групповых и индивидуальных форм профессионально - ориентационной работы с учащимися и их родителями;

9) соответствие содержания, форм и методов профессионально - ориентационной работы потребностям профессионального развития личности и одновременно потребностям конкретного региона в кадрах определенных профессий и требуемого уровня квалификации.

Таким образом, в теории профессиональной ориентации существуют и общепедагогические принципы, и специфические принципы, характеризующие профессионально - ориентационную деятельность как общественное явление.

Выводы. Профориентационная ориентация рассматривается как широкое понятие, которое заключается в многообразии различных концептуальных подходов к рассмотрению проблемы профессионального самоопределения, что вызвано культурно-исторической обусловленностью реализации самоопределения общества. Профориентационная ориентация представляет собой сложную систему, и необходимо указать, что эффективность профессионально - ориентационной работы будет зависеть от реализации полного комплекса аспектов теории во взаимосвязи с методической стороной профессионально - ориентационного самоопределения.

психология; девиантология, екопсихология; этнопсихология; психология творчества.

Результаты аналізу навчальних планів спеціальності “Дошкільне виховання” засвідчили, що на освітньо-кваліфікаційному рівні “Бакалавр” передбачається вивчення основ таких дисциплін як загальна психологія, вікова психологія, педагогічна психологія. Тож зазначені дисципліни не були включені до розробленої нами програми.

Необхідність вивчення основ соціальної психології [5] майбутніми керівниками дошкільної освіти обумовлюється тим, що дає змогу усвідомити особливості взаємозв'язків кожної людини з різноманітними суб'єктами соціального середовища, допомагає глибше пізнати себе, своє соціальне оточення, ефективно з ним взаємодіяти.

Вивчення основ соціальної психології дає змогу управлінцю у сфері дошкільної освіти пояснювати поведінку людини в соціальному середовищі, конкретній групі; усвідомлювати, як її поведінка, що виникла в результаті суб'єктивного відтворення об'єктивного світу, діяльність, впливають на функціонування соціальної спільності; розуміти, яким є індивідуальний внесок кожної людини у функціонування групи; соціально-психологічні чинники, які визначають розвиток активності особистості та групи; аналізувати соціальні спільності, масові явища, які впливають на людину та її поведінку.

Визначаючи необхідність вивчення основ психології управління, ми виходили з того [4], що керівникові дошкільної освіти необхідне усвідомлення психологічних особливостей управлінської діяльності - функціонального змісту управління, психологічних та соціально-психологічних чинників, що впливають на його ефективність, мотивації управлінської праці тощо.

Особливої уваги потребують й психологічні особливості діяльності управлінця (стилі управління, психологічні якості управлінця, його мотиваційна сфера, психологічні показники ефективності його управлінського розвитку, запобігання професійній управлінській деформації, регресивному особистісному розвитку керівника освітньої організації тощо).

Виключно важливим і необхідним є вивчення основ організаційної психології майбутніми управлінцями у сфері освіти дітей дошкільного віку – прикладної галузі психології, яка вивчає усі аспекти психічної діяльності і поведінки людей в організаціях з метою підвищення ефективності і створення сприятливих умов для праці, індивідуального розвитку і психічного здоров'я членів організації.

Формування у майбутніх керівників дошкільної освіти психологічної готовності до управління передбачає засвоєння ними основ психології освітнього менеджменту, а саме: усвідомлення сутності та структури управління освітніми організаціями; специфіки управління в галузі освіти порівняно з іншими соціальними сферами; системи психологічних чинників, які обумовлюють підвищення ефективності управління освітніми організаціями; головних тенденцій розвитку психологічної готовності

керівників освітніх організацій до управління тощо.

Також необхідне вивчення основ економічної психології – комплексної прикладної галузі психологічної науки, що вивчає психологію суб'єкта господарських відносин та закономірності взаємодії і взаємовплив економічних факторів та психічних явищ, пов'язаних з відображенням у свідомості людини різноманітних сторін економічного життя і регулювання економічної поведінки.

Необхідне знання основ економічної психології підприємництва: змісту підприємницької діяльності, головної цільової функції, мотивів підприємництва, основного принципу функціонування в підприємницькій діяльності, переваг і недоліків малих підприємств, ролі економічних підйомів та спадів у розвитку підприємництва, складових діяльності підприємця, чинників, які стримують розвиток підприємницької діяльності, загальних і специфічних психологічних бар'єрів на шляху до підприємництва тощо.

Керівник у галузі дошкільної освіти повинен орієнтуватися в індивідуальних, предметно-змістових і духовно-світоглядних якостях індивідуальності, особливостях самосвідомості, стильових характеристиках особистості, особливостях здійснення різних видів діяльності. Це й обумовлює необхідність вивчення основ диференціальної психології – галузі психологічної науки, що вивчає індивідуальні відмінності психіки індивідів і груп людей, а також природу, витoki і наслідки цих відмінностей.

Вивчення основ психодіагностики обумовлюється необхідністю уміння встановлювати наявність у людини тієї чи іншої психологічної властивості чи особливої поведінки, визначати міру розвитку даної властивості, її вираз в певних кількісних та якісних показниках, описувати психічні та поведінкові особливості людини тоді, порівнювати міри рівня розвитку якості, що спостерігається у різних людей, з акцентом на статевий віковий аспект.

Управління у сфері дошкільної освіти необхідно бути обізнаним щодо особливостей девіантної поведінки людини – системи вчинків, які суперечать прийнятним у суспільстві нормам і проявляються у незбалансованості психічних процесів, неадаптивності, порушенні процесу самоактуалізації і ухиленні від морального і естетичного контролю над власною поведінкою.

Це обумовлює необхідність вивчення психології девіантної поведінки – міждисциплінарної галузі наукового знання, яка вивчає механізми виникнення, формування, динаміки і результатів поведінки, що має відхилення від різних норм, а також способи і методи їх корекції та терапії.

Майбутнім керівникам дошкільної освіти необхідне вивчення основ екологічної психології – науки, що вивчає особливості психологічних впливів на людину з боку природного, соціального, антропогенного оточення, пов'язаних з цим психічних переживань, внутрішніх станів людини і суспільства. Потрібно знати особливості впливу оточення, що спричиняє зміни комплексного характеру – від емоцій і настроїв до мотивів

концентрованої формі комплексу поглядів, представлений і ідей, направлених на здійснення ефективної профорієнтаційної діяльності» [5; 28].

В науковій літературі Захаров Н.Н. дає більш глибоке визначення наступного поняття: «Теорія професійної орієнтації - це форма наукової організації наукового знання, даюче цілісне представлення про закономірності і суттєві зв'язки двох процесів – професійного самоопределення молоді в відповідності з особистими інтересами, схильностями, здібностями і орієнтування її на те професії, по якій відчувається суспільна потреба в кадрах» [5; 28].

Розглянемо основні компоненти теорії професійної орієнтації школярів: факти, закономірності, принципи.

Достовірні факти, отримані з допомогою наукових методів, в професійній орієнтації мало. Тому одна з важливих завдань – зібрати нові факти і дати їм правильну інтерпретацію. Це відбувається важливо в тих випадках, коли пошук нових фактів веде за допомогою однієї або декількох гіпотез. Останні також складають важливу частину теорії. Наприклад, в кожному районі (регіоні) можуть бути свої специфічні фактори, впливаючі на вибір певної професії. Гіпотеза про такі можливі фактори допомагає створенню методів дослідження, що дозволяють оцінити цікаві явища і на цій основі виробити практичні рекомендації по покращенню професійно-орієнтаційної роботи з учнями [5; 267].

В великому енциклопедическому словнику говориться про важливий компонент теорії професійної орієнтації – визначені закономірності. Пошук їх служить загальною метою наукової діяльності. Знання закономірностей – це, в кінцевому рахунку, найголовніше, ради чого звичайно і здійснюються наукові дослідження. Знайдені закономірності звичайно виражаються з допомогою понятійного апарату і специфічного мови науки, що відрізняється більшою точністю, виразністю, більшими можливостями зв'язування професійної орієнтації з поняттями інших наук, і в тому числі і з математикою.

Рівень розвитку кожної теорії нерідко визначається складом і якістю принципів, положених в основу діяльності. Формулюванню принципів професійної орієнтації приділяється багато уваги. Однак не можна сказати, що розробка системи принципів професійної орієнтації завершена: перед нами ще багато робити для створення чіткої, непротиворічливої системи, що задовольняє всім вимогам.

Оскільки об'єктом професійно-орієнтаційної діяльності є суспільно-професійний процес самоопределення людини, важливо в першу чергу (Гріншпун С.С.) сформулювати групу принципів, якими керуються, вибираючи професію і місце в суспільній структурі суспільства [3; 12]. Розглянемо

профессиональные консультанты, но и педагоги в школах.

Проследив исторический путь выбора профессий и отбора молодежи имеющей способности к той или иной специальности, ясно видно, что развитие цивилизации привело к появлению профессиональной ориентации на основе практики и, переход на более высшую ступень - научную.

Система профориентации на современном этапе ее развития призвана обеспечить:

1) координацию действий государственных органов, школы, семьи, органов профессионально-технического, среднего специального, высшего образования и других социальных институтов, участвующих в ее осуществлении;

2) непрерывное и своевременное решение научных и организационных вопросов, связанных с профориентацией;

3) комплексное проектирование воздействий профориентационного характера на личность школьника с учетом социально-экономического прогноза [3; 46].

В профессионально - ориентационной работе существует немало различных определений, одно из них дал Карелин А.А.: «Профессиональная ориентация - это научно обоснованная система подготовки молодежи к свободному и самостоятельному выбору профессий, призванная учитывать как индивидуальные особенности каждой личности, так и необходимость полноценного распределения трудовых ресурсов в интересах общества» [6; 323].

Важность вопроса профессиональной ориентации заключается в том, что профессиональная ориентация должна представлять собой единство практики и междисциплинарной теории. При этом важное значение имеет теория: ведь именно в ней преломляются те или иные идеи, которые затем помогают превратить практическую работу в научно-практическую деятельность. Теория не появляется, как правило, вместе с самой деятельностью, чтобы сформулировать теорию, способствующую совершенствованию практики профессиональной ориентации необходимо проводить научные исследования.

В профессиональной ориентации во главу угла обычно ставилась практическая работа по ориентации учащихся преимущественно на рабочие профессии. Значительно позже было обращено внимание на необходимость разработки теории, и лишь относительно недавно стала ощущаться потребность в разработке методологических вопросов профессиональной ориентации.

Захаров Н.Н. рассматривает профессиональную ориентацию с практической и с теоретической стороны.

Практическая сторона включает в себя деятельность государственных и общественных организаций, предприятий, учреждений, школы, а также семьи по совершенствованию процесса профессионального и социального самоопределения в интересах личности и общества в целом [5; 28].

Теорию профессиональной ориентации можно определить следующим образом: «это совокупность высказываний, отражающих в

деятельности, ценнісних орієнтацій, вчинків, переваг, волевиявлення.

Виключно важливим для керівника є засвоєння основ етнопсихології – науки, що вивчає закономірності розвитку і прояву національно-психологічних особливостей людей як представників конкретних етнічних спільнот.

Для успішної управлінської діяльності необхідно знати специфічні якості національного характеру людей, особливості їх національної самосвідомості, національних почуттів і настроїв, національних інтересів, орієнтацій, традицій, звичок. Знання етнопсихології допомагає створити умови для оптимального досягнення людьми соціальної, психологічної, професійної зрілості.

Управління у галузі дошкільної освіти необхідне усвідомлення сутності творчості як фактору підвищення ефективності будь-якої діяльності. Тож необхідне вивчення основ психології творчості, що дає змогу засвоїти сутність творчості, її значення для підвищення ефективності будь-якої діяльності (управлінської, педагогічної тощо), особливості самореалізації особистості у творчому процесі, мотивацію творчості, її комунікативний, аксіологічний (ціннісний) аспекти, зрозуміти причинну зумовленість творчих процесів, орієнтуватися в етапах творчого процесу, стратегіях розвитку творчості, оволодіти індивідуальними та груповими техніками її розвитку.

Пропонуємо фрагмент програми формування управлінської культури (психологічної компетентності у галузі управління) майбутніх керівників дошкільної освіти за кредитно-модульною системою організації навчального процесу.

Тема: “Керівництво в дошкільній освіті” (практичне заняття, 2 год.)

Короткий зміст

Сутність керівництва (як здійснення впливу на людей). Підходи до розуміння суті керівництва. Основи керівництва: вплив, лідерство, влада. Авторитет як чинник впливу керівника на підлеглих. Завдання керівництва. Функції керівництва.

Поняття про “стиль керівництва”. Класична типологія К. Левіна. Авторитарний стиль. Демократичний стиль. Нейтральний стиль. Концепція континууму. Багатомірні моделі стилів керівництва. Індивідуальний стиль керівництва. Чинники, які впливають на ефективність різних стилів керівництва. Вибір оптимального стилю керівництва. Ситуаційний підхід до ефективного керівництва.

Феномен влади. Влада як міжособистісна взаємодія. Загальна класифікація основ влади. Основи влади і контроль. Диференційована класифікація основ влади. Взаємозв'язок основ влади. Непрямі методи впливу. Тактичні прийоми у використанні влади. Потреба у владі. Модель влади у міжособистісній взаємодії. Влада і свобода. Влада і підкорення. Аналіз деструктивного підкорення в організаційно-психологічному контексті. Адміністративне підкорення.

Феномен лідерства. Особливості лідерства у малих групах. Лідерство і організаційна влада. Теорії лідерства. Типологія лідерів. Характерні

ознаки і структурні компоненти авторитету. Чинники авторитету керівника. Соціометрична процедура.

Питання для обговорення.

Сутність керівництва в галузі дошкільної освіти.

Поняття стилю управління.

Феномен влади.

Феномен лідерства.

Навчальні завдання до самостійної роботи.

Завдання 1. Опрацювати розділи “Керівництво в організації” в навчальному підручнику (1, с. 176 – 198), “Стиль роботи керівника дошкільного закладу” у навчальному посібнику (3, с. 49 - 60), “Проблема влади у сучасній психології” у навчальному посібнику (4, с. 103 - 151), “Лідерство” у навчальному посібнику (4, с. 207 - 248), “Ефективність різних стилів керівництва управлінського персоналу освітніх організацій” у навчальному посібнику (5, с. 179 - 198); питання “Керівництво і лідерство в малих групах” у навчальному посібнику (7, с. 318 - 332), “Психологічні особливості стилів керівництва” у навчальному посібнику (8, с. 187 - 195), “Психологія впливу керівника на підлеглих” у навчальному посібнику (8, с. 270 - 279); розділ “Стиль і соціально-психологічні проблеми керівництва” у навчальному підручнику (9, с. 177 - 206).

- скласти структурно-логічну схему означеної теми;

- охарактеризувати: сутність понять “керівництво”, “стиль управління”, “авторитарний стиль управління”, “демократичний стиль управління”, “ліберальний стиль управління”, “концепція континууму стилів управління”; владу як міжособистісну взаємодію; завдання та функції керівництва;

- описати класичну типологію індивідуальних стилів управління, розроблену К. Левінім; сутність керівництва (як здійснення впливу на людей);

- пояснити: чи можна замінити термін “нейтральний стиль керівництва” на “ліберальний стиль керівництва”? Чому?; чи можна замінити терміни “авторитарний”, “демократичний”, “ліберальний” стилі управління на “директивний”, “колегіальний”, “потуральний”? Чому?; у чому полягають відмінності класичних стилів управління?; чим обумовлюється необхідність розробки дослідниками багатомірних моделей стилів управління?; сутність та недоліки влади, яка базується на примусі;

- довести або спростувати твердження: необхідність використання певного стилю керівництва визначається особливістю ситуації, яка, в свою чергу, обумовлюється багатьма факторами; управлінець повинен вміти використовувати різні стилі управління, змінювати їх в залежності від ситуації; основою керівництва є вплив, лідерство, влада;

- проаналізувати: доцільність авторитарно-демократичного континууму Р. Лайкерта; багатомірні стилі керівництва; владу захоплення; владу насильства; посадову владу; експертну владу; референтну (харизматичну) владу; інформаційну владу;

- обґрунтувати взаємозв'язок влади і свободи, влади і підкорення;

4) молодь повинна ознайомитися з більшим числом професій, а не братися сразу же за «удобную» или случайно подвернувшуюся работу;

5) выбор профессии протекает тем успешнее, чем внимательнее профессиональный консультант изучит особенности личности выбирающего, факторы успешного выбора и мир профессий». [1; 14].

Один из основателей этого бюро Ф. Парсонс выделил три основных фактора успешности выбора профессии [1; 18]: правильная самооценка склонностей, способностей, интересов, устремлений, возможностей и ограничений; знание того, что нужно для успешной деятельности по каждой из выбираемых профессий; умение соотнести результаты самооценки со знаниями требований профессий.

В то же время в Англии был принят закон, дающий право с разрешения Министерства просвещения открывать учреждения, где учащиеся моложе 17 лет могли бы получать помощь в выборе профессии – советом или справкой часто практического характера (информация о состоянии рынка труда и т.д.). В 1911 году здесь был издан специальный циркуляр, регулирующий совместную работу бирж труда и школьных учреждений. В городах согласно циркуляру создавались так называемые комитеты выдачи совета по выбору профессии и аналогичные школьные комитеты содействия. Комитеты обращались к учащимся перед окончанием школы, а также к их родителям с особыми письмами, содержащими указание на важность выбора профессии. При этом школа предлагала ученику не терять связи с ней после окончания курса обучения. В некоторых городах выпускник в течение трех лет после окончания школы находился на учете, его посещал на дому и на службе один из школьных советников.

Большой акцент делался на профессиональный отбор. Вопросам профессионального отбора много внимания уделял директор психологической лаборатории Гарвардского университета профессор Г. Мюнстерберг. Его можно назвать родоначальником психотехники. По заказу телефонной кампании он изучил пригодность кандидатов на профессию телефонистки [1; 47].

Первая мировая война (1914 – 1918 г.г.) вызвала дальнейшее расширение потребности в определении профессиональной пригодности: она требовала ускоренной подготовки лиц, обладающих нужными для военного дела интеллектуальными и физическими качествами.

Война существенно обострила интерес к вопросам соотношения способностей человека с требованиями профессий. Тем самым была подготовлена почва для развертывания научно-исследовательских работ по тестовым методам оценки личности.

Из исследований Смирнова А.А., видно, что в России профессионально - ориентационная деятельность начала развертываться в первые годы XX века [10; 134].

Первое бюро по профессиональной консультации возникло в 1927 году при Ленинградской бирже труда. В стране был явный расцвет профессиональной ориентации, которой занимались не только

профессионального отбора в систему профессиональной ориентации, то можно сказать, что профессиональная ориентация возникла давно.

Однако, если теперь посмотреть на профессиональную ориентацию как на общественный процесс, включающий в себя не только отмеченные выше профессиональную диагностику и профессиональный отбор (подбор), но также профессиональное просвещение, профессиональную консультацию, социально-профессиональную адаптацию и профессиональное воспитание, то станет ясно, что профессиональная ориентация как научно осмысленная деятельность человека могла появиться лишь позже, с той поры, когда начала набирать силу тенденция дифференциации и интеграции отдельных наук и научных направлений (Лозница В.Я.). Следовательно, приведенные выше исторические данные следует рассматривать как указание не на историю, а на предысторию возникновения профессиональной ориентации [7; 324].

История началась намного позже, в период коренной ломки общественного уклада под напором развития крупной машинной индустрии, т.е. в период развитого капитализма с его неизбежными спутниками – повышением интенсивности производственных процессов, возрастанием роли специализации и профессионализации труда, а также с вынужденной необходимостью осуществления профессиональной подготовки огромных масс рабочих. Боровский А.Б. и Потапенко Т.М. считают, что именно в это время определилась практическая потребность в привлечении рабочей силы, ее обучении и распределении на различные трудовые операции в соответствии с индивидуальными различиями и способностями людей [2; 126].

Основателем научного изучения индивидуальных различий считается английский ученый Френсис Гальтон [1; 37].

В январе 1908 года в г. Бостоне, как уже отмечалось выше, начало работу первое бюро профессиональной ориентации молодежи для оказания помощи подросткам в определении их жизненного трудового пути. Деятельность этого бюро и принято считать *началом профориентации*. Затем аналогичное бюро учредили в Нью-Йорке. В его задачи входило изучение требований, предъявляемых к человеку различными профессиями, более детальное познание способностей школьников. Бюро вело свою работу в контакте с учителями, пользуясь тестами и анкетами. Опыт деятельности этих бюро стал широко распространяться в США, Испании, Финляндии, Швейцарии, Чехословакии и других странах [1; 56].

Сазонов А.Д., дает нам более детальное описание особенностей работы, которые в дальнейшем также будут оставаться основой профессионально - ориентационной работы: «В своей работе бюро руководствовалось следующими положениями:

- 1) по значимости выбор профессии можно приравнять к супружескому выбору;
- 2) профессию лучше выбирать, чем надеяться на удачный случай;
- 3) никто не должен выбирать профессию без тщательного размышления, без опоры на профессионального консультанта;

взаемозв'язок основ влади;

- навести приклади: використання непрямих методів впливу керівника на підлеглих; використання тактичних прийомів владного впливу на підлеглих.

Завдання 2. На основі матеріалу, запропонованому в підручнику (2, с. 120 - 125) виконати дидактичне завдання з метою визначення особливостей самооцінки стилю управління.

Завдання 3. Перевірити свої знання з теми за питаннями для самоконтролю.

Питання для самоконтролю.

1. У чому полягає сутність керівництва (як здійснення впливу на людей)?
2. У чому Ви вбачаєте сутність поняття “стиль керівництва”?
3. Як виявляється стиль керівництва в діяльності керівника дошкільної освіти, чи може він бути притаманним діяльності його управлінської команди?
4. Які психологічні особливості характерні полярним стилям керівництва (авторитарному та демократичному)?
5. Які соціальні чинники впливають на використання того чи іншого стилю керівництва в процесі управління дошкільної освіти?
6. Які основні групи об'єктивних (зовнішніх) чинників зумовлюють доцільність використання того чи іншого стилю керівництва в конкретній управлінській ситуації?
7. Які соціально-психологічні характеристики колективу дошкільного навчального закладу визначають доцільність використання того чи іншого стилю керівництва?
8. Які головні суб'єктивні (внутрішні) чинники впливають на стиль керівництва в галузі дошкільної освіти?
9. У чому полягає сутність понять “влада”, “лідерство”?
10. У чому Ви вбачаєте сутність адміністративного підкорення?
11. Визначити характерні ознаки і структурні компоненти авторитету.
12. Розкрити сутність соціометричної процедури.

Література.

1. Андрушків Б.М., Кузьмін О.Є. Основи менеджменту. – Львів: Світ, 1995. – С. 176 – 198.
2. Батаршев А.В. Психодіагностика способности к общению, или Как определить организаторские и коммуникативные качества личности. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 176 с.
3. Бондаренко А.К. и др. Заведующий дошкольным учреждением: Пособие для зав. дошк. учреждениями / А.К. Бондаренко, Л.В. Поздняк, В.И. Шкатулла. – М.: Просвещение, 1984. – С. 49 – 60.
4. Занковский А.Н. Организационная психология: Учеб. пособие для вузов. – М.: Флинта: МПСИ, 2000. – С. 103 – 151; 207 – 248.
5. Карамушка Л.М. Психология освітнього менеджменту: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2004. – С. 179 – 198.
6. Коломінський Н.Л. Психология менеджменту в освіті (соціально-

психологічний аспект): Монографія. – К.: МАУП, 2000. – 286 с.

7. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – С. 318 – 332. (Альма-матер).

8. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – С. 187 – 195; 270 – 279. (Альма-матер).

9. Психологія и этика делового общения: Учебник для вузов / Под ред. проф. В.Н. Лавриненко. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДИНА, 2000. – С. 177 - 206.

Висновки і пропозиції. Таким чином, виключно важливим аспектом досліджуваної проблеми є розробка змісту напрямків формування управлінської культури керівників дошкільної освіти, зокрема змісту формування психологічної компетентності в управлінській діяльності. На основі визначеного змісту була розроблена програма формування управлінської культури майбутніх керівників дошкільної освіти на основі кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

У процесі експериментальної роботи здійснюється реалізація розробленої програми, що є перспективним і необхідним напрямком дослідницької роботи і потребує подальшого глибокого вивчення.

Summary. The urgency of forming managing culture of managers of preschool education is defined. The directions of its forming are outlined. The peculiarities of the elaboration of the contents of forming psychological competence in the field of management of future managers of preschool education are investigated as one of the directions of the development of their managing culture. There is a fragment of the elaborated programme of forming managing culture of future managers of preschool education on the basis of the credit-module system of organizing the educational process. **Keywords:** managing culture of managers of preschool education; the contents of forming managing culture of managers of preschool education; psychological competence in management; the programme of forming managing culture of managers of preschool education on the basis of the credit-module system of organizing the educational process.

Резюме. Определяется актуальность формирования управленческой культуры руководителей образования дошкольников. Очерчиваются направления ее формирования. Исследуются особенности разработки содержания формирования психологической компетентности в сфере управления будущими руководителями дошкольного образования как одного из направлений развития их управленческой культуры. Предлагается фрагмент разработанной программы формирования управленческой культуры будущих руководителей дошкольного образования на основе кредитно-модульной системы организации учебного процесса.

Ключевые слова: управленческая культура руководителей дошкольного образования; содержание формирования управленческой культуры руководителей дошкольного образования; психологическая компетентность в управлении; программа формирования управленческой культуры руководителей дошкольного образования на основе кредитно-модульной системы организации учебного процесса.

систему воспитательной работы в целях развития профессиональной направленности, помощи учащимся в моменты профессионального самоопределения. Как и многие научные понятия, понятие «профессиональная ориентация» развивается по мере того, как меняется представление общества о целях, задачах, методах, формах и вообще, о сущности профессиональной ориентации.

Начало профориентации ряд ученых (Аванесов В.С., Сазонов А.Д., Симоненко В.Д. и др.) относят к 1908 г., к моменту открытия первого профессионально - консультационного бюро в г. Бостоне (США) [8; 28]. Однако, согласно другой точке зрения (Дандамаев М.Н.), профессиональная ориентация появилась гораздо раньше, в глубокой древности. По мнению Дандамаева М.Н., профессиональная ориентация возникла из потребностей развития человеческого общества, а потому она, как и общество, имеет свою историю и предысторию. Естественно, что профессиональная ориентация не могла появиться раньше, чем появились профессии, а, следовательно, и потребность в ориентации на эти профессии [4; 27].

История появления элементов оценки профессиональной пригодности человека уходит в глубину веков. Это относится в основном к диагностике знаний, умений и способностей.

В частности, уже в середине III тысячелетия до н.э. в Древнем Вавилоне проводили испытания выпускников школ, готовивших писцов. Во время испытаний проверяли их умения разбираться в тканях, металлах, растениях, а также знания всех четырех арифметических действий [4; 35].

Из исследований ряда ученых (Самоукин А.И., Самоукина Н.В.) известно, что в Древнем Египте искусству жреца обучали только тех, кто выдерживал систему определенных испытаний. Вначале кандидат проходил процедуру собеседования. Затем проверяли его умение трудиться, слушать, молчать, проводили испытания огнем, водой, угрозой смерти тех, кто не был уверен в своих способностях к учению, кто сомневался в возможности выдержать все тяготы длительного периода образования. [9; 8].

Эту суровую систему испытаний и отбора успешно преодолел знаменитый ученый древности Пифагор [9; 10]. Вернувшись после учебы в Грецию, он основал свою школу, допуск в которую открывал после серии различных испытаний, похожих на те, которые он выдержал сам.

Другие примеры нам приводит Платон о древней истории Спарты, Афин, Рима. В Спарте была создана и успешно осуществлялась система воспитания воинов, в Риме – система отбора и обучения гладиаторов. В Афинах открыто обсуждался вопрос о зависимости могущества государства от способностей лиц, им управляющих.

Данных, подобных приведенным выше, имеется много, и все они указывают на довольно ранний период возникновения элементов того, что сейчас принято называть профессиональной диагностикой и профессиональным отбором. Если исходить из распространенной сейчас точки зрения о включенности профессиональной диагностики и

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ - ПОДГОТОВКА
МОЛОДЕЖИ К СВОБОДНОМУ И САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ
ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ**

Турчина Людмила Александровна

*ст. преподаватель кафедры гуманитарных наук, директор
филиала КГУ, Армянский филиал Республиканского высшего учебного
заведения «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)*

Постановка проблемы. Социально-экономическое развитие, демократизация управления производством требуют постоянного поиска и внедрения новых подходов, форм и методов профессиональной ориентации. Наличие, с одной стороны, многогранности профессий и специальностей, с другой – людей, что требует от профессиональной ориентации учета человеческого фактора и изменений в производстве [1, с.3]. Одной из задач школы и высших учебных заведений является профессиональное ориентирование на осознанный выбор профессии, что нашло отражение в нормативных государственных документах: Конституции Украины, Законе Украины «Об образовании», «Об общем среднем образовании», «О высшем образовании», Национальной доктрине развития образования Украины в XXI столетии, Концепции 12-летнего общего среднего образования и др.

Актуальность данной проблемы заключается в качественно новом подходе к профессиональной подготовленности молодежи. В настоящее время она становится все более острой в связи с модернизацией всей системы образования и вступлением Украины в Европейское сообщество, где принята 12-летняя система обучения.

Цель статьи – является попытка исследовать профессиональную ориентацию как систему подготовки молодежи к свободному и самостоятельному выбору профессий.

Анализ последних исследований. Значительный вклад в разработку проблемы формирования мотивов выбора профессии внесли Е.П. Ильин, Н.Н. Захаров, Е.М. Нежиховская, Е.М. Павлютенков, В.С. Салиенко, В.В. Ярошенко. Системе профориентационной работы со старшеклассниками посвящены работы А.Б. Боровского, Т.М. Потапенко, Г.В. Щекина, Г.Д. Заболотного, С.М. Коцюбы, В.Ф. Остапенко, Б.А.Федоришиной, О.О. Ящишина, П.И. Шевченко. Психологические аспекты профориентационной работы через трудовое воспитание школьников рассматривали В.С. Батулин, С.К. Копытов, М.П. Маланюк, М.М. Фибула. Вопросы психологии профессионального самоопределения изучали В.А. Бодров, Е.А. Климов, А.Ф. Кудряшова Н.А., И.Д. Ладанов, А.К. Маркова, Г.С. Никифоров.

Изложение нового материала. Понятие «профессиональная ориентация» дается в Большом энциклопедическом словаре – это ориентация школьников на те или иные профессии. Кроме того, под профессиональной ориентацией нередко понимают систему мероприятий, помогающих человеку научно обоснованно выбрать профессию или

Резюме. Визначається актуальність формування управлінської культури керівників освіти дошкільнят. Окреслюються напрямки її формування. Досліджуються особливості розробки змісту формування психологічної компетентності у сфері управління майбутніх керівників дошкільної освіти як одного з напрямків розвитку їх управлінської культури. Пропонується фрагмент розробленої програми формування управлінської культури майбутніх керівників дошкільної освіти за кредитно-модульною системою організації навчального процесу.

Ключові слова: управлінська культура керівників дошкільної освіти; зміст формування управлінської культури керівників дошкільної освіти; психологічна компетентність в управлінні; програма формування управлінської культури керівників дошкільної освіти за кредитно-модульною системою організації навчального процесу.

Література

1. Горюнова Т.М. Развитие управленческой культуры будущего педагога дошкольного образования: Дисс...канд. пед. наук: 13.00.08 / Нижегородский государственный педагогический университет. – Нижний Новгород. – 2002. – 218 с.
2. Карашук Л.Н. Дидактическое обоснование содержания подготовки менеджеров образования (в системе послесреднего образования): Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Теория и история педагогики. – К., 1995. – 232 с. – Библиогр.: с 260 – 283.
3. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): [Монографія]. – К.: МАУП, 2000. – 286 с. – Бібліогр.: с 260 – 283.
4. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління: Посібник. - К.: Академвидав, 2003. – 568 с. (Альма-матер).
5. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 448 с. (Альма-матер).
6. Сорочан Т.М. Методичні рекомендації щодо розвитку професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної освіти. – Луганськ: Знання, 2005. – 68 с.
7. Чумичова Р.М. Управление качеством дошкольного образования. – Ростов-н/Д: Изд-во РГПУ, 2000. – 342 с.

Подано до редакції 05.04.2007

**СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ НАУКОВОГО СПІВРОБІТНИЦТВА
ВЧЕНИХ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ З
УСТАНОВАМИ, ПІДПРИЄМСТВАМИ Й ОРГАНІЗАЦІЯМИ
РЕГІОНУ**

Прошкін Володимир Вадимович

*кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач науково-дослідного відділу
з організації наукових досліджень*

Луганський національний педагогічний університет ім. Т.Шевченка

Постановка проблеми у загальному вигляді. Питання організації наукової роботи завжди знаходяться в центрі уваги керівництва сучасного університету. На засіданнях ректорату, вченої ради розглядаються різні аспекти наукової діяльності, пов'язані з підготовкою науково-педагогічних кадрів, роботою наукових структурних підрозділів, студентською наукою. Разом з тим, практично без уваги залишається проблема впровадження наукових розробок в практику. А це, по суті, – результат співробітництва вчених університету з різними організаціями, підприємствами й

установами регіонів України.

Останнім часом з боку МОН України спостерігається підвищений інтерес до позначеного питання. Вищі навчальні заклади починають оцінюватися за показниками результативності, а саме – кількість робіт, що було впроваджено у виробництво і в навчальний процес, продані ліцензії, отримані охоронні документи. Розробляється цілий комплекс заходів МОН України щодо вирішення проблеми низького попиту практиків на результати університетських наукових досліджень через їх недостатню соціально-економічну привабливість, а саме: нарада з питання розвитку науки у ВНЗ (грудень 2006 р.), концепція державної цільової програми інтеграції науки й освіти в університетах на 2008–2012 р.р. “Наука в університетах” [1], рішення колегії МОН України й ухвали Президії НАН України “Про поглиблення інтеграції науки і освіти в сучасних умовах” [2] та ін.

Питанням організації наукових досліджень в університетах присвячені наукові роботи М.Архангельського, Ю.Доценка, Б.Малицького, В.Ларичева, Д.Гвішіані, Г.Поспелова та ін. Учені розглядають різні аспекти університетської наукової роботи, проте практично без уваги залишається проблема зв'язків вищої школи з практиками, а також використання потенціалу педагогічних вищих навчальних закладів для вирішення економічних і соціальних проблем. Тому виникає потреба вивчення стану та перспектив наукового співробітництва вчених сучасного педагогічного університету з установами, підприємствами, організаціями регіонів. Це й стало **метою нашої статті**.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для реалізації поставленого завдання перш за все необхідно систематично здійснювати аналіз результатів університетських наукових досягнень, у яких потенційно можуть бути зацікавлені практики.

Покажемо це на прикладі відносин між суб'єктами господарювання Луганської області і психолого-педагогічними кафедрами Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Успішна співпраця вчених університету з підприємствами, установами, організаціями спостерігаються там, де існує реальний взаємозв'язок між освітньою і науково-дослідною діяльністю. Ці стосунки мають переважно навчальний характер, а контакти в галузі наукових досліджень і розробок є разовими, вибірковими.

Ураховуючи специфіку й традиції університету як педагогічного вищого навчального закладу, зазначимо, що найцікавіший досвід такої співпраці мають психолого-педагогічні кафедри. Плідно здійснюється співробітництво кафедр з різними управліннями Луганської обласної державної адміністрації, Луганською обласною радою, закладами освіти, центрами соціальної, психологічної, фізичної допомоги інвалідів, лікарнями, Луганським обласним онкологічним диспансером тощо.

Так, кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи активно співпрацює з громадською благодійною організацією “Християнський дитячий фонд”, обласним благодійним фондом “Підліток”, Луганським

студентів на основі виділених типів міжособистісного педагогічного впливу. Проаналізовані форми оцінювальних впливів викладача по відношенню до студентів, які класифіковані за модальністю. Автором визначений взаємозв'язок між академічною успішністю студента з типом міжособистісної педагогічної взаємодії. **Ключові слова:** педагогічна взаємодія, міжособистісні стосунки, тип міжособистісного педагогічного впливу, академічна успішність, оцінювальна діяльність, спостереження, експеримент.

Резюме. В статті розкриваються особливості взаємодії вчителів і студентів на основі виділених типів міжличностного педагогічного взаємодія. Проаналізовані форми оцінювальних впливів викладача по відношенню до студента по отношению к студентам, которые проклассифицированы по модальности. Автором раскрыта взаимосвязь между академичностью студента и типа межличностного педагогического взаимодействия. **Ключевые слова:** педагогическое взаимодействие, межличностные отношения, тип межличностного педагогического взаимодействия, академическая успеваемость, оценочная деятельность, наблюдение, эксперимент.

Summary. The article discloses peculiarities of interrelations of the teacher and students on the basis of outlined types of interpersonal pedagogical influence. Forms of evaluative influences of the teacher with respect to students are analyzed and classified by modality. Author defines interrelation between academic advancement of the student with the type of interpersonal pedagogical interaction. **Keywords:** pedagogical interaction, interpersonal relations, type of interpersonal pedagogical influence, academic advancement, evaluation activity, observation, experiment.

Література

1. Коломінський Н.Л. Соціально-психологічні проблеми підвищення ефективності професійної підготовки практичних психологів // Актуальні проблеми професійної підготовки практичних психологів. Сборник научных трудов. Прилож. №10 (15) к науч. ж. «Персонал», №5 (59). – К: МАУП, 2000 – С.15-17.
 2. Коломінський Н.Л. Проблеми оптимізації соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі/ Освіта і управління. – 1999. – 3, №2. – С.75-86.
 3. Коломинский Я.Л., Плескачёва Н.М., Заяц И.И., Митрахович О.А. Психология педагогического взаимодействия. Учебное пособие, Под ред. Я.Л.Коломинского. –СПб: Речь, 2007. – 240 с.
 4. Коломинский Я.Л. Актуальные методологические проблемы изучения межличностного педагогического взаимодействия // Психология. Мн. – 2002. – №3. – С.14-20
 5. Митрахович О.А. Оценочная деятельность учителя и межличностные отношения в младшем школьном возрасте/ Адукацыя і выхаванне. 2003. №4.– С9-18
 6. Мясинев В.Н. Психология отношений/ Под ред. А.А. Бодалева. – М., 1995.
- Подано до редакції 05.03.2007

Також в ході дослідження характеру ставлення до студентів викладачів усіх типів міжособистісної педагогічної взаємодії було встановлено, що викладачі узгоджено-позитивного, неузгодженого позитивно-негативного, узгоджено-негативного та невизначеного типів міжособистісної педагогічної взаємодії частіше оцінюють своє ставлення до студентів позитивно; при цьому більш позитивно оцінюють своє ставлення викладачі узгоджено-позитивного типу міжособистісного педагогічного взаємодії у порівнянні з викладачами узгоджено-негативного типу.

Так як поточні оцінки, які отримує студент є цифровим виразом оцінювальної діяльності викладача, для нас стало важливим вивчити академічну успішність всіх студентів та перевірити, чи існує взаємозв'язок між академічною успішністю студента з типом міжособистісної педагогічної взаємодії. Для цього був здійснений аналіз сесійних оцінок з провідних психологічних дисциплін. В результаті на основі екзаменаційних оцінок був виявлений середній бал академічної успішності для кожного студента.

Статистична значущість взаємозв'язку академічної успішності та типу міжособистісної педагогічної взаємодії не була встановлена. ($F(3,508)=0,88$; $p>0,2$). Такий факт нами очікувався, оскільки студент може знати або не знати предмет, відповідно, об'єктивно викладач може зависити або знизити оцінку в залежності від типу міжособистісної взаємодії. З іншої сторони, при суб'єктивному підході викладача іноді важко говорити про об'єктивність оцінки. Однак на основі отриманих даних ми можемо говорити про тенденції викладачів узгоджено-позитивного типу ставити своїм студентам завищені оцінки у порівнянні з викладачами узгоджено-негативного типу.

Висновки даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, переважно позитивне ставлення студенти відчують до викладачів узгоджено-негативного та невизначеного типу міжособистісної педагогічної взаємодії. До викладачів неузгодженого позитивно-негативного та узгоджено-негативного типів приблизно половина студентів ставиться негативно або ситуативно.

В результаті дослідження встановлено, що модальність та частота оцінювальних впливів викладача залежить від типів міжособистісного педагогічного впливу. Тобто викладачі, які вимагають чіткого виконання вимог, які не враховують індивідуальних особливостей студентів, у яких переважає діловий підхід до роботи, негативний, сухий тон спілкування, частіше адресують студентам негативні оцінювальні впливи. А викладачі з демократичним стилем спілкування, з позитивним ставленням до педагогічної діяльності найчастіше використовують позитивні оцінюючі впливи.

Перспективою нашого дослідження стане визначення особливостей ставлення студента до викладача від того, яке статусне положення в системі міжособистісних стосунків займає сам студент.

Резюме. В статті розкриваються особливості взаємодії викладачів та

молодіжним центром праці, громадською організацією “Асоціація трудових об'єднань молоді”, Луганським обласним центром гендерної освіти та ін. Результатами наукового співробітництва є проведення регіональних семінарів, мобільних консультативних пунктів, круглих столів, підготовка науково-методичних матеріалів тощо.

Кафедри психолого-педагогічного факультету проводять науково-практичні семінари для вчителів області з впровадження інноваційних технологій навчання. Заслужує на увагу проект Центру інноваційних технологій і кафедри дефектології та психологічної корекції “Програми системи освіти в умовах інтеграції дітей з вадами психофізичного розвитку в масову загальноосвітню школу”, який у 2005 р. був нагороджений президентським грантом. Це дало можливість провести для вихователів, учителів, практичних психологів, соціальних педагогів, волонтерів курси з проблем дефектології, логопедії, психодіагностики та психокорекції.

Наукове співробітництво психолого-педагогічних кафедр університету проходить у межах організації науково-практичних конференцій, методологічних семінарів, круглих столів, курсів підвищення кваліфікації, лекцій, тренінгів, розробки концепції навчання, спецкурсів, навчальних програм, підготовки статей, навчально-методичних посібників, підручників, методичних матеріалів, збірників наукових праць. Усе це має попит з боку закладів освіти й успішно впроваджується в навчально-виховний процес.

На жаль, у кожному педагогічному університеті є низка кафедр, які мають певний потенціал, але не проявляють активність для встановлення контактів з установами, підприємствами, організаціями регіону. Безумовно, ніхто насильно не може примусити вчених співпрацювати виключно з місцевими організаціями й підприємствами. Більше того, успішні науки зв'язки з провідними українськими й іноземними практиками – перш за все, національний і міжнародний престиж кожного університету. Саме такими контактами цікавляться європейські експерти й міжнародні партнери вищих навчальних закладів. Але не варто забувати, що на сьогодні недостатньо взаємодіють вчені й практики, щоб впроваджувати інноваційні розробки й технології поза університетом на місцевому рівні. Це негативно відбивається як на іміджі регіону, так і на розвитку економіки, підвищенні рівня життя. Саме там, де більше проблем в регіоні, повинен використовуватися університетський науковий потенціал. Головне завдання на сьогодні – визначити, як це зробити практично.

Поки що слід констатувати, що у відносинах між ученими сучасного педагогічного університету й практиками переважають риси навчального процесу. Ця ситуація обумовлена двома основними причинами.

По-перше, це недостатній рівень інформації про наукові розробки університету на регіональному ринку науково-технічної продукції. Підприємства не знають про можливості вищої школи.

Далеко не у всіх регіонах на рівні державних адміністрацій існують структури, метою яких є впровадження розробок вищих навчальних закладів. Тому на сьогодні встановлення наукових контактів і проходить

часто на рівні особистої ініціативи й зацікавленості самих учених.

Для вирішення зазначеної проблеми в університетах створюються банки даних наукових розробок, у яких потенційно можуть бути зацікавлені підприємства, установи, організації, навчальні заклади. Ця інформація передається до структур державних адміністрацій, що займаються аналізом наукових розробок й відбором найбільш актуальних проектів з метою впровадження їх в практику.

Ураховуючи значення новітніх інформаційних технологій в процесі інтеграції наукових розробок у національний і міжнародний науковий простір, важливо розмішувати в мережі Інтернет на сайтах університетів інформацію про результати фундаментальних досліджень у галузі природничих, суспільних і гуманітарних наук, конкурентоспроможні прикладні розробки й новітні технології за пріоритетними напрямками розвитку науки вищого навчального закладу.

Другою причиною, що перешкоджає розвитку наукової співпраці університету з підприємствами регіонів, є взаємна невисока інноваційна сприйнятливість й небажання ризикувати. Чимало вчених і підприємців не усвідомлюють потенційної вигоди взаємної співпраці. Університету бракує зацікавленості або "підприємницького духу", у нас явно превалює орієнтація на навчальний процес. Підприємства в основному віддають перевагу короткотерміновій віддачі й для підтримки конкурентоспроможності вимагають швидкого прийняття рішень, до якого університети, як правило, не готові.

За останні роки показники наукової діяльності педагогічних університетів динамічно підвищуються. За рівнем підготовки науково-педагогічних кадрів, розробки науково-методичних матеріалів, досягнень студентської науки педагогічні вищі навчальні заклади посідають належні місця серед класичних університетів України. Проте, час не стоїть на місці. Соціальні вимоги до вищої школи стають більш динамічними й гнучкішими. Сучасне суспільство визначає новий критерій соціального статусу й ролі університету як системи перенесення знань на благо економіки й суспільства. Це означає, що університету необхідно більш точно й активно позиціонувати свій внесок в інноваційний процес і соціальний розвиток, особливо на рівні регіону.

У зв'язку з цим перед сучасним педагогічним університетом стоїть низка глобальних завдань оптимізації наукової діяльності, перш за все пов'язаних із впровадженням наукових досягнень. Необхідно розробити перспективні програми наукової співпраці університетів з практиками, що базуються на конкурентних перевагах кожного вищого навчального закладу. Слід визначити напрямки й конкретні механізми просування результатів наукової діяльності до вирішення комплексних проблем, що мають важливе значення для регіонів України. Важливо підвищити рівень управлінської компетентності професорсько-викладацького складу, реалізувати конкретні заходи щодо формування внутрішньої підприємницької культури.

У цивілізованих країнах світу напрямки наукових досліджень

Викладач виражає своє ставлення до студентів через оціночну діяльність, разом з тим студенти не завжди можуть демонструвати своє ставлення до викладача в реальній поведінці. Викладач не може бути незацікавлений в інформації, як впливає оцінювальна діяльність на тих, для кого вона здійснюється. Знання того, що саме відбувається з студентами в момент оцінювання його викладачем, буде виступати для педагога важливою інформацією, спираючись на яку він може коректувати свої оцінювальні впливи.

Формулювання цілей статті. Враховуючи актуальність даної проблеми, нами була поставлена **мета подальшої нашої роботи**, яка полягала у визначенні особливостей взаємостосунків між викладачем та студентом у вищому навчальному закладі.

Завдання нашого дослідження:

1. Шляхом теоретичного та емпіричного дослідження виявити особливості ставлення студентів до викладача;

2. Визначення особливостей оцінювальної діяльності викладачем студентів.

В нашому дослідженні взяли участь приблизно однакова кількість дівчат та хлопців. Важливо було перевірити, чи залежить ставлення студента до викладача від статевих відмінностей. Як виявилось, дівчата перших курсів більш позитивно ставляться до викладачів, ніж хлопці. На четвертому курсі у переважній більшості і хлопці, і дівчата, оцінили своє ставлення до викладача позитивним.

Одночасно нами вивчалось, чи залежить ставлення студентів до викладача від типів міжособистісної педагогічної взаємодії. З цією метою порівнювались результати, отримані в ході спостережень за домінуючим типом міжособистісної педагогічної взаємодії, а також результати показників характеру ставлення студента до викладача та його діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

За отриманими даними, найбільша кількість студентів позитивно ставиться до викладачів узгоджено-позитивного типу міжособистісної педагогічної взаємодії (42%). Наступну позицію займають викладачі невизначеного типу (30%), менша кількість студентів ставиться позитивно до викладачів неузгодженого позитивно-негативного типу міжособистісної педагогічної взаємодії (25%), та, на кінець, викладачі узгоджено-негативного типу займають останню позицію за перевагою студентів, які мають позитивне ставлення до викладачів (3%).

Найбільша кількість студентів негативно ставиться до викладачів неузгодженого позитивно-негативного типу міжособистісної педагогічної взаємодії (48%), наступну позицію займають викладачі невизначеного типу (30%).

Ситуативне ставлення у найбільшій кількості студентів до викладача невизначеного типу міжособистісної взаємодії (38%), наступну позицію займають вчителі неузгодженого позитивно-негативного типу таке ставлення демонструє 4% студентів.

інформативно-контролюючої позиції до рівно партнерського навчального співробітництва в системі "викладач - студент"; перетворення при цьому студента в учасника навчально-виховного процесу.

Проблема міжособистісної взаємодії в психології посідає значне місце в дослідженнях провідних вітчизняних та зарубіжних вчених.

Як зарубіжна, так і вітчизняна психологія у своєму арсеналі володіють багатими традиціями щодо вивчення проблематики міжособистісної взаємодії в найширшому розумінні цього поняття. Великий внесок в аналіз даної проблеми зробили психологи А.Адлер, Б.Г.Ананьєв, А.А.Бодальов, Е.Берн, Л.С.Виготський, К.Левін, О.М.Леонтєв, М.І.Лісіна, Б.Ф.Ломов, А.Маслоу, В.М.Мясищев, К.Роджерс, С.Л.Рубінштейн та ін.

У вітчизняній психології проблема міжособистісної взаємодії вивчалась у двох напрямках. Перший напрямок передбачає дослідження спілкування у контексті діяльнісного підходу (В.І.Аснін, П.Я.Гальперін, Д.Б.Ельконін, О.М.Леонтєв, О.О. Леонтєв, М.І.Лісіна, С.Л.Рубінштейн, К.Є.Хоменко). Вчені, які представляють даний напрямок, вважають, що діяльність людини – це предметна та психічна взаємодія її з навколишнім світом, тобто всі суб'єкт - суб'єктні та всі суб'єкт-об'єктні відносини. Спілкування розглядається ними або як особливий вид діяльності, або ж виводиться з категорії діяльності. Міжособистісні відносини у даному контексті займають другорядне місце, тобто є його складовою частиною, одним з розділів, що входить у проблематику спілкування. Б.Ф.Ломов, вказуючи на односторонність даного підходу, відзначав, що "реальний спосіб життя людини, який визначає її психічний склад, не обмежується предметно-практичною діяльністю. Вона є лише однією стороною способу життя та поведінки людини у широкому значенні слова. Іншою стороною є спілкування, як специфічна форма взаємодії людини з іншими людьми"

Другий напрямок досліджували: В.Г.Ананьєв, В.М.Бехтерев, О.О.Бодальов, Г.О.Ковальов, Я.Л.Коломінський, В.М.Мясищев, М.М.Обозов, К.К.Платонов та ін. Автори вважають, що головним об'єктом якої є особистість, яку ми сприймаємо як "ансамбль взаємовідносин", ядро якої складає її індивідуально-цілісна система суб'єктивно-оцінювального ставлення до дійсності. В.М.Мясищев створив психологічну концепцію ставлення до дійсності, виділяючи три головних компоненти у міжособистісній взаємодії: соціальне відображення, емоційне ставлення та спосіб поведінки.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Відповідно до визначення Е.Стоунса, процедура отримання інформації про діяльність суб'єктів навчального процесу (викладача та студентів) та її результатах називається зворотнім зв'язком. Викладач може отримати зворотній зв'язок про свою діяльність від студентів, від своїх колег, а також від самого себе, здійснюючи рефлексію власної діяльності. Рефлексія викладача полягає в аналізі професійних думок та переживань, в роздумах про самого себе, в усвідомленні того, як його сприймають та оцінюють всі учасники навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі.

університетів формуються протягом усвідомлення потреби в них підприємствами регіону. Взаємозв'язок науки й практики найчастіше виникає за ініціативою самих виробників [4, с. 127]. Завершиться час, коли взаємодія університетів з підприємствами обмежується тільки працевлаштуванням випускників навчальних закладів. Вона може реалізовуватися через фінансування підприємствами освітніх і дослідницьких університетських програм, проектів.

Сьогодні в Україні активно розвивається новий вид діяльності – трансфер технологій, що охоплює поняття "впровадження винаходів", "інноваційний менеджмент", "комерціалізація наукових розробок". В галузі освіти питання трансферу технологій особливо актуальні, адже саме університет є найважливішим джерелом нових розробок і винаходів [3, с. 47].

Поки ж через відірваність науки від бізнесу інноваційний процес відбувається за своїми власними законами й без урахування конкретних потреб практиків. В учасників цього процесу відсутнє розуміння механізмів функціонування сучасного ринку інтелектуальної власності. Особливо ця тенденція виявляється у вчених, які сприймають комерціалізацію своїх ідей перш за все як проблему пошуку фінансових коштів для продовження досліджень [5]. Учені поверхнево ставляться до питань комерційної цінності своїх розробок і необхідності урахування інтересів інвесторів. Щоб зробити наукові відкриття видимими для потенційного споживача, перетворити їх на товар, уже зараз можна з успіхом робити ряд дій, а саме: організувати спільні дослідження вчених і практиків, активніше проводити конференції, виставки й семінари із залученням представників установ, організацій і підприємств, готувати спільну продукцію науково-методичного характеру.

Висновки. Поступово зростає роль університетів як науково-дослідних центрів регіонів України. Університет як інноваційний центр повинен сприяти трансферу новітніх технологій від стадії наукової розробки до початкових етапів їх технологічного оформлення й передачі на стадію впровадження. Проблеми зв'язків педагогічних університетів з практиками, використання потенціалу вищих навчальних закладів для вирішення економічних і соціальних проблем регіонів набувають актуальності й потребують подальшого детального вирішення.

Резюме. Стаття присвячена вивченню стану та перспектив наукового співробітництва вчених сучасного педагогічного університету з установами, підприємствами, організаціями регіонів. Розглядаються форми наукових зв'язків, аналізуються причини їх недостатньої активності. Розкриваються можливості вдосконалення наукового співробітництва науковців педагогічних університетів з практиками.

Резюме. Стаття посвящена изучению состояния и перспектив научного сотрудничества ученых современного педагогического университета с учреждениями, предприятиями, организациями регионов. Рассматриваются формы научных связей, анализируются причины их недостаточной активности. Раскрываются возможности

усовершенствования научного сотрудничества ученых педагогических университетов с практиками.

Summary. The article deals with studying condition and perspectives of the science cooperation scientist of the modern pedagogical university with establishments, institutions and organizations in these regions. There also concern some forms of scientific deals? Analyze reasons there lack activity. Also searching possibilities of modernizes of scientific cooperation academics of pedagogical universities with practises.

Ключові слова: наукове співробітництво, наукове дослідження

Література

1. <http://www.mon.gov.ua/gr>
2. <http://www.mon.gov.ua/laws/science/technology/2>
3. Научно-инновационная политика в регионах Беларуси: Материалы республиканской научно-практической конференции (Гродно, 19–20 октября 2005 г.). – Мн.: ГУ “БелИСА”, 2005. – 100 с.
4. Микитюк О.М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України: (Істор.-пед. аспект) / О.М.Микитюк. – Х.: ОВС, 2001. – 256 с.
5. http://www.eed.ru/opinions/o_27.10.06_9.html

Подано до редакції 02.03.2007

УДК373.6

ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЙ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Пушкар І.М., Садовник О.П.

Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка

Реформування вищої освіти в Україні згідно з положеннями Болонської декларації вимагає модернізації змісту підготовки майбутніх спеціалістів відповідно до сучасних світових вимог та введення загальноєвропейських механізмів оцінки і порівняння результатів навчання. Гостра конкуренція на ринку високоякісних освітніх послуг посилює вимоги до формування професійної культури майбутніх вчителів географії.

В науковій літературі тільки в останні роки появились окремі роботи, в яких трактується поняття «географічна культура». Однією з них є посібник В.П. Максаковського «Географічна культура», в якому висвітлюються теоретичні та прикладні питання формування географічної культури, її структури і територіальних рівнів. Під нею він розумів професійну культуру спеціалістів географів, які зобов'язані глибоко володіти теоретичними і прикладними питаннями своєї науки.

У структурному відношенні поняття про географічну культуру повинно включати чотири компоненти: географічну картину світу; географічне мислення; методи географії; мова географії. Проте, це – тільки макрокомпоненти, які відображають загальний зміст професійної підготовки географів і потребують внутрішнього наповнення відповідними дисциплінами. Специфіка професійного географа полягає в тому, що він повинен володіти природно - і суспільно-географічними знаннями, які мають свої підрозділи, при тому не тільки змістовні, але й різних

УДК. 159.922.04.002

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА ТА СТУДЕНТА У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Туриніна Олена Леонтіївна

канд. психол. наук, професор МКА, зав. кафедри загальної та практичної психології Міжрегіональної Академії управління персоналом, м.Київ.

Постановка проблеми. Базуючись на сучасних тенденціях переорієнтації системи освіти на ідеї послідовної демократизації та гуманізації взаємин усіх учасників педагогічного процесу, взаємодію між викладачами і студентами в системі вищої освіти доцільно також здійснювати на гуманістичних засадах. Викладач усе більшою мірою стає професіоналом, усвідомлена взаємодія якого з іншими учасниками педагогічного процесу має забезпечити їхню активну та скоординовану участь у досягненні мети закладу освіти, що, у свою чергу, вимагає від нього належного рівня професійної підготовленості.

В останні десятиліття з'явився цілий ряд робіт, у яких досліджуються проблеми взаємостосунків взагалі та професійної взаємодії зокрема. Так, аналізу методологічних проблем взаємостосунків присвячені роботи К.О. Альбуханової-Славської, О.О. Бодальова, Л.П. Буєвої, М.С. Кагана, О.М. Леонтєва, О.О. Леонтєва, Б.Ф.Ломова та ряду інших авторів. У роботах Г.О. Балла, В.М. Галузьяка, А.Б. Добровича, М.М. Зброцького, В.О. Кан-Каліка, Я.Л. Коломінського, Н.Л.Коломінського, М.Н. Корнева, В.О. Семиченко, Л.Е. Орбан, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелевої, Ю.М. Швалба, Т.С. Яценко розкриваються різні сторони професійної взаємодії.

Успадкована навчально-виховна система, яка тривалий час розвивалась в умовах орієнтації на ідеї авторитарної педагогіки, тобто на ідеї примусу та насильства, не відповідає соціальним запитам сьогодення. Говорячи про необхідність глибоких перетворень у галузі освіти та виховання, маємо на увазі перебудову всієї навчально-виховної системи. Найскладнішим моментом у вирішенні даної проблеми є питання готовності викладача у сприянні особистісно-професійного розвитку студентів, до подолання стереотипів застарілого педагогічного мислення, до впровадження нових навчально-виховних стратегій і тактик, а найголовніше – готовності викладача до педагогічної взаємодії, що в сучасних умовах набуває нового наукового змісту та практичного значення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Практика свідчить, що не володіючи досконало "технікою" та "технологією" педагогічної взаємодії, учитель не в змозі досягти поставленої мети. Численні приклади на практиці доводять, що цьому потрібно вчитися спеціально.

Особистісно-орієнтована навчально-виховна система передбачає принципову зміну статусу студента в процесі педагогічної взаємодії, а саме: перехід від домінуючої суб'єкт-об'єктної до суб'єкт-суб'єктної структури взаємодії викладач - студент; перехід викладача від

"Этнопедагогика", "Этнография детства", "Семейная педагогика и домашнее воспитание", методических рекомендаций для студентов, раскрывающих содержание этнопедагогической работы со школьниками, в различных регионах страны.

Выводы. Очевидно, что решение вышеназванных проблем на основе профессиональной позиции педагога в понимании национального и этнического позволит в полной мере реализовать воспитательно-образовательную работу по приобщению учащихся к общенациональным ценностям на основе этнокультурных традиций народов, проживающих в полиэтничных регионах Украины. Познание глубинных корней своего рода, формирование уважительного отношения к семье, своему народу, к родному языку и культуре явится основой становления межнациональных отношений, формирования общенациональной культуры человека.

Резюме. В статье рассматриваются аспекты гармонизации соотношения этнического и национального в профессиональной деятельности педагога в школах полиэтничных регионов Украины (на примере крымского региона).

Резюме. У статті розглядаються аспекти гармонізації співвідношення етнічного та національного в професійній діяльності педагога в школах поліетнічних регіонів України (на прикладі кримського регіону).

Summary. In the article, aspects of harmonization of a parity of the ethnic and national in professional work of a teacher at schools of polyethnic regions of Ukraine (on example of the Crimean region) are considered.

Литература

1. Борисенков В.П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки // Педагогика. – 2004. – № 1.
2. Иванова Н., Мнацаканян И. В поликультурном мире // Высшее образование в России. – 2003. – № 1.
3. Кузьмин М.Н. Образование в условиях полиэтничной и поликультурной России // Педагогика. – 1999. – № 6.
4. Кушнарев Е. Национальная идеология Украины: как есть – и как надо, чтоб было// «2000» от 12.01.2007.– С.А8
5. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование - актуальная проблема современной школы // Педагогика. – 1999. – № 4.
6. Небылица Н.В. Национальная культура и ее роль в жизни общества// Материалы региональной научно-методической конференции.- Симферополь: Таврия, 2004.– 312 с.
7. Платонов Ю.П. Этническая психология.- СПб.:Речь, 2001.- 320 с.
- Тайчинов М.Г. Развитие национального образования в поликультурном, многонациональном обществе // Педагогика. – 1999. – № 2.

Подано до редакції 18.03.2007

територіальних рівнів. Таким чином, це розширює спектр дисциплін, які обов'язково мають включатися в навчальний план спеціальності „Географія” і наповнюється ще різними додатковими дисциплінами із спеціалізації.

За підрахунками всіх дисциплін тільки географічного профілю нараховується 32 і 12 із спеціалізацій, що сильно насичує навантаження на кожний семестр.

Основними проблемами в цьому плані при перерахунку на Болонський процес є розробка оптимальних структурно-логічних схем навчального процесу. На сьогодні навчальні плани географічного факультету нашого вузу відповідають Державним стандартам вищої освіти та Міністерства освіти і науки України. Основна суть змін, внесених до організації та змісту навчального процесу полягає в структурованості та диференціюванні під кутом зору логічної наступності програми базової (бакалаврської) і повної (рівні спеціаліста і магістра) освіти; сформовано навчальні плани для спеціалістів і магістрів.

Доцільно зробити певні зауваження відносно навчальних планів. Для педагогічного закладу не може бути випускним рівень бакалавра, бо база освіти не дає можливості випускнику влаштуватися на робоче місце, тобто приймати участь в конкурентній боротьбі на ринку педагогічної праці. Та й чотирирічне навантаження є малим терміном для підготовки вчителя географії, який би володів високими теоретичними і методичними знаннями.

Перед викладачами географічного факультету стоїть проблема удосконалення рівня фундаментальної підготовки. Суть цієї проблеми зводиться до того, щоб викладач більше давав студентам закони і закономірності, тенденції і концепції розвитку, тобто узагальнюючі матеріали, а не статистичні дані, які можуть бути допоміжними при характеристиці явища чи процесу. Це дасть можливість до певної міри скоротити кількість предметів та лекцій і інші аудиторні заняття та змінити підходи до формування географічної культури майбутнього вчителя географії.

Використання нових технологій навчання повинно проходити в напрямі спілкування викладача і студента. Воно криється в індивідуальній роботі із студентом, коли розкривається їх творчий потенціал, можливості самостійного поповнення знань, вміння працювати з науковими матеріалами. Нам уявляється, що студенти не повинні самостійно опрацьовувати окремі теми навчального курсу чи цілі розділи програми, а знайомитись з літературою, яка розширює знання про країни та їх соціально-економічний розвиток. Такий підхід може дати ті результати, які рекомендовуються Болонською декларацією.

Отже, стоїть проблема зміни психології студентів до навчання в сучасних вищих навчальних закладах, а викладачів до використання сучасних педагогічних технологій, в тому числі всевітньої комп'ютерної мережі. У цьому плані індивідуальний підхід до організації навчання і контролю знань студентів вимагає затрат часу та зусиль викладачів. Таким

чином, виникає проблема скорочення аудиторного навантаження викладачів, а розширення індивідуальної роботи із студентами і контролю якості їх знань, одержаних самостійно. Для цього необхідно також скоротити кількість студентів, що припадає на одного викладача.

Заслугове на увагу і проблема об'єму дисциплін, які треба засвоїти студентам, здобуваючи ту чи іншу спеціальність. Мабуть їм не потрібно вивчати ті предмети, які мають загальнонауковий напрям і вивчаються в середній школі. Спеціалізації, на наш погляд, необхідно здійснювати за кафедрами, що дозволить скоротити кількість дисциплін, які вивчаються протягом семестру. Разом з тим було б краще організувати науково-дослідну роботу студентів, залучаючи їх до кафедральної наукової тематики. Результатами такої роботи є підготовка курсових, дипломних і магістерських робіт, рефератів, виконання конкурсних наукових робіт, статей, тез та іншої наукової продукції.

Навіть при реалізації вказаних напрямків невідповідність з європейською освітою залишається істотною, тому заходи щодо впровадження європейського досвіду мають бути системними і багатими за змістом, включаючи внутрішні зміни в організації навчання та науково-методичному забезпеченні. Робота з удосконалення навчального і виховного процесу на географічному факультеті спрямована на розвиток вітчизняної географічної науки, збереження кращих національних освітніх традицій. Для впровадження цих напрямків необхідно використати існуючі ресурси та світові тенденції щодо оптимізації сучасної культури викладання та організації навчально-виховного процесу на факультеті. З цією метою деканатом та методичною комісією факультету було проведено декілька нарад та семінарів для викладачів щодо використання принципів Болонського процесу.

Тепер всі зусилля викладачів спрямовані розробку навчально-методичних комплексів. До їх складу входять модернізований у відповідності до вимог кредитно-трансферної системи навчальний план, із включенням до нього елементів модульно-трансферної системи (ECES). Саме її ми розглядаємо як засіб підвищення мобільності студентів при переході з однієї навчальної програми на іншу; робочі програми, в яких міститься інформація про кількість кредитів, що відводяться на вивчення конкретної навчальної дисципліни з поділом на аудиторні заняття та індивідуальну і самостійну роботи; програми поділені на змістовні модулі, які містять лекційні і лабораторно-практичні теми; електронні навчально-методичні комплекси – тексти лекцій, розробки лабораторно-практичних занять, завдання для самостійного, поточного і підсумкового контролю та для індивідуальної навчально-дослідної роботи студентів, рекомендовану літературу тощо.

Окремим елементом входить в ECES система оцінки якості знань студентів в балах. На факультеті прийнято традиційну європейську стобальну шкалу, яка вживається в університеті. Розподіл та обґрунтування кількості балів по змістовних модулях і за кожною конкретною темою та видом діяльності сприяє систематичній праці студентів на протязі

упоминається несколько раз в связи со следующими событиями: Великая Отечественная война и оборона Севастополя, депортация и возвращение крымских татар, передача Крыма из состава РСФСР в состав УССР. Примерно в том же объеме описываются события в Крыму в учебниках для других классов. За рамками школьной программы остается история культуры народов, населяющих Крым. Такого объема информации явно недостаточно для формирования любви к родному краю, толерантного отношения к этносам проживающим на территории крымского полуострова. Поэтому, в уже упоминаемой нами ОШ №8, несколько лет назад был введен специальный курс «историческое краеведение». В рамках данного предмета учащиеся вместе с преподавателями проводят экскурсии и семинары в краеведческом и этнографическом музеях, где знакомятся с историей культуры народов, населяющих Крым.³ Знакомясь с традициями других этносов, ученики соотносят их с традициями своего народа. Им становятся понятными сходства и различия, особенности этнических социокультур. Но главный вывод, который делают ребята после завершения курса «историческое краеведение»: наши предки мирно жили на этой земле многие годы и нам не стоит этого нарушать.

Данный педагогический опыт созвучен опыту некоторых школ Российской Федерации, где в рамках национально-регионального компонента изучается интегрированный предмет – история и культура того или иного административно-территориального образования, например «История и культура Республики Саха (Якутия)». В нем представлены сведения обо всех народах, проживающих на данной территории. Знание истории, традиций и культуры народов, с которыми в процессе учебной или иной деятельности взаимодействует учащийся, является хорошей базой для формирования культуры межнациональных отношений. На наш взгляд, эти положительные начинания следовало бы перенести на поликультурную почву Украины, путем введения в школьную программу специального курса по изучению истории и культуры отдельных регионов нашей страны.

Появление образовательных учреждений, деятельность которых основана на реализации принципов народности и регионализации, обостряет потребность в конкретных методических рекомендациях по использованию в воспитательной работе с детьми средств и методов этнопедагогики, в подготовке педагогических кадров, способных опираться в своей работе на традиции народной педагогики, ее воспитательную практику, на осмысление общечеловеческих ценностей. К сожалению, этнопедагогика еще не стала в полной мере основой профессионально-педагогической подготовки студентов - будущих специалистов школьного образования.

Решение этой проблемы требует в свою очередь разработки новых программ подготовки будущих педагогов по курсам: "Этнология",

³ К сожалению, пока этот предмет изучается факультативно в классах с гуманитарным профилем обучения

решено было провести сражение между «красным» и «синим» флотом, чтобы лишний раз не бередить старые раны. Если же какой-либо факт обойти невозможно, учитель старается привести аргументы обеих сторон конфликта, показать все плюсы и минусы того или иного решения. Преподаватель-гуманитарий, который оказывает влияние на формирование системы ценностей ребенка, не имеет права огульно обвинять какой-либо народ, умышленно агрессивно трактовать противоречивые эпизоды национальной истории. Неслучайно преподаватель симферопольской гимназии №1 им. К.Д.Ушинского С.А.Решетов заметил, что учитель истории в своей деятельности должен, подобно врачу, руководствоваться в первую очередь принципом «Не навреди».

Понимая значение содержания учебного материала по истории Украины как средства формирования культуры межнациональных отношений в полиэтничных регионах, следует не только искать пути преодоления недостатков существующих учебных пособий, но и возможности создания курса национально-региональной истории. Такая практика уже распространена сегодня в республике Татарстан (Россия), где факты из истории казанских татар подаются в школах несколько иначе, чем в официальных общегосударственных учебниках. Вероятно, потребность в собственном национальном историческом образовании рано или поздно появится у крымскотатарского народа, что потребует создания особых спецкурсов или даже факультативных предметов. Появление программ таких курсов - наверное, вопрос времени. Главное, следует избежать шовинистической направленности программ. Они не должны играть роль дополнительной причины межэтнических конфликтов.

Не менее острый вопрос – изучение новейшей истории Украины. Президентские выборы 2004 года и последовавшая за ними «Оранжевая революция» раскололи Украину. В Крыму в этот период определенные этнические группы очень часто поддерживали конкретных кандидатов, поэтому проблема выбора оказалась увязанной с национальной темой. События «Оранжевой революции» уже включены в школьные учебники для пятого класса. Хронологически они произошли одними из последних в новейшей истории Украины и описаны в конце учебного пособия. Поэтому педагоги ОШ №8 г. Симферополя умышленно не упоминают об этих фактах нашей недавней истории, чтобы лишний раз не пропагандировать политические партии, не сеять рознь между детьми и их родителями, которые зачастую голосовали не за выигравшего кандидата. Данный методический прием основан на опыте Франции, где в школьную программу не включают события последних сорока лет, чтобы не смешивать историю и политику. По нашему мнению, в преподавании новейшей истории Украины уместно было бы остановиться на дате 24 августа 1991 года, когда наша страна обрела независимость.

Проблема соотношения поликультурного и национального аспектов при изучении курса истории Украины в крымском регионе усугубляется недостаточным вниманием к содержанию материала по краеведению. В учебнике по истории Украины для 12 класса полуостров Крым

семестру, а також виробляє в них культуру і ставлення до засвоєння знань.

Однією з складових постійного вдосконалення навчального процесу на географічному факультеті є впровадження сучасних інформаційних технологій, зокрема комп'ютерних. Прикладом останніх, є розробка викладачами факультету інтерактивних електронних навчально-методичних комплексів з основних дисциплін бакалаврської підготовки. Всі вони є у вільному доступі в електронній мережі університету і широко використовуються у навчальному процесі як на лекційних, лабораторно-практичних заняттях, так і для організації індивідуальної та самостійної роботи студентів.

З метою оптимізації навчального процесу та ефективного використання сучасних інформаційних комунікацій в університеті створено цілий ряд електронних читальних залів і аудиторій з можливим використанням мультимедійних технологій, а для викладачів та магістрів організуються курси за програмою «Intel – навчання для майбутнього». Остання передбачає навчання за проектною методикою на основі Державних стандартів освіти України, сприяє оптимізації викладання географічних дисциплін.

Ще одним невід'ємним напрямком розширення географічної свідомості та формування професійної культури майбутніх вчителів географії є навчальні та навчально-виробничі практики. Даному елементу підготовки у навчальних планах бакалаврської підготовки відводиться більше 30-кредитів або майже 15% навчального навантаження і практично всі практики, а особливо виїзні, проводяться за кошти самих студентів, хоч було б доцільно фінансувати їх за рахунок державних коштів, як це здійснюється в багатьох країнах пострадянського простору і навіть окремих вузах України. Навчально-польові дослідження дають змогу закріпити теоретичний матеріал безпосередньо на місцевості, а здобути навички використовувати в професійній діяльності. В цьому плані варто узагальнити здобутий багаторічний досвід і подумати, як їх оптимізувати, щоб зміст був ще більше пов'язаний з майбутніми виробничими функціями і типовими завданнями вчителя географії.

Перелічені напрямки формування професійної культури вчителя географії це –тільки окремі штрихи, які повинні лежати в основі оволодіння знаннями і навичками та в основі організації навчально-виховного процесу на засадах Болонської декларації, що на відміну від традиційної освіти, головною метою якої було засвоєння знань, умінь і навичок, поступово переорієнтовується на розвиток особистості студентів, їх творчих сторін. Знання, уміння і навички стають засобом їх формування.

Резюме. Стаття присвячена проблемам формування професійної культури майбутніх вчителів географії в Україні та Тернопільському національному педагогічному університеті. Розглядається сутність поняття «географічна культура», її структура а також основні проблеми та напрямки формування.

Резюме. Стаття посвящена проблемам формування професійної культури майбутніх учителів географії в Україні та

Тернопольском национальном педагогическом университете. Рассматривается сущность понятия «географическая культура», его структура, а также проблемы и направления формирования.

Summary. The article is devoted to the problems of formation of professional culture of the future teachers of geography in Ukraine and Ternopil National Pedagogical University. The essence of notion “geographical culture” is reviewed, its structure and also the main problems and directions of its formation.

Література

1. Максаковский В.П. Географическая культура. Учебник для вузов. - М.:ВЛАДОС, 1998. - 416с.
2. Методичні рекомендації з організації тестового контролю освітньо-професійної підготовки вчителя. – Тернопіль, 2004. – 100 с.
3. Олійник Я.Б., Тищенко П.Г. Болонський процес і географічна освіта в Україні // Український географічний журнал. – 2006. – №1. – С. 51-53.
4. Мельниченко Т.Ю. Сучасний стан та перспективи розвитку освітнього комплексу в контексті Болонського процесу // Український географічний журнал. – 2006. – №1. – С.54-58.

Подано до редакції 22.03.2007

УДК 373.3:371.311

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЧЕРЕЗ ОРГАНІЗАЦІЮ ГРУПОВОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ратовська Світлана Вікторівна

асистент кафедри гуманітарних наук філії КГУ у м. Армянськ

Постановка проблеми. Відповідно до Закону України "Про загальну середню освіту" початкова освіта спрямована на всебічний розвиток молодших учнів і повноцінне оволодіння ними всіма компонентами навчальної діяльності „через формування в учнів повноцінних мовленнєвих, читацьких, обчислювальних умінь і навичок, бажання та вміння вчитись... Діти мають набути достатній особистий досвід культури спілкування і співпраці в різних видах діяльності, самовираження у творчих видах завдань” [1]. В „Концепції 12-річної середньої загальноосвітньої школи” визначається, що „стрижнем” шкільної освіти є „розвиваюча, культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вмє критично мислити, опрацювати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв’язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни” [4, с. 1]. Згідно з цими документами, початкова школа зорієнтована на досягнення елементарної грамотності як провідного рівня освіченості учня молодшого шкільного віку (опорних умінь усної та писемної мови, лічби) та на закладання основи для формування певних компетентностей (навики спілкування, вміння здійснювати спільну діяльність, переробляти інформацію для отримання певного продукту, організувати самоосвітню діяльність, реалізувати свій творчий потенціал). Метою навчально-виховного процесу стає набуття учнем компетентностей. В цьому є суть сучасного підходу до навчання – компетентнісного.

Аналіз досліджень. Загальний аналіз і характеристику

изучения в школах полиэтничного региона:

— в главе «Татарщина», посвященной татаро-монгольскому нашествию, автор подбирает для татар такие эпитеты, как «черная смертоносная туча» (с. 64);

— говоря о действиях крымских татар в Средние века, автор описывает их следующим образом - «жгли села, убивали людей, забирали живых в неволю. Старых и немощных отдавали татарчатам, чтобы учиться на них из лука стрелять и саблями рубать» (с.108-109);

— описывая битву под Крутами, событие Украинской национальной революции 1917-1919 годов, Виктор Мысан приводит отрывок из песни украинских сечевых стрельцов:

У Києві, під Крутами
Був бій тяжкий з москалями.
Триста катів на одного,
На студента молодого.
(с.170-171)

В конце книги автор обращается к читателям: «Ты – маленькая частичка украинского народа. Наш народ морили голодом, высылали в Сибирь, уничтожали, расстреливали. Но он выжил и живет. Он будет жить всегда, если ты будешь помнить кто ты, какой была наша история, какие беды и трудности мы претерпели» (с.178-179).

Учебное пособие В. Мысана изобилует подобными примерами, что делает книгу сомнительным средством формирования культуры межнациональных отношений. Такой подход к изложению учебного материала в большей степени соответствует концепции поколения этнически сознательных детей независимой Украины, предложенной известным радикальным украинским политиком Дмитрием Корчинским. Плоды такого образования, построенного на идеи исключительности одной нации хорошо известны в истории человечества. Они – трагичны.

В поисках выхода из ситуации, когда учебное пособие трактует исторический процесс односторонне и нетолерантно, учителя вынуждены занимать нейтральную позицию, сознательно избегать острых углов в изложении исторического процесса, обходить все конфликтные моменты дабы не сталкивать лбами детей разных этносов.² Иными словами педагоги не заостряют внимания на некоторых вопросах, наносит, может быть тем самым ущерб процессу изучения истории, но зато оставляя гармоничными отношения между детьми.

Такой методический прием давно используется в европейских школах. Основан он на принципе политкорректности, распространенном в странах Европейского Союза. В частности, во время празднования годовщины Графальгарского сражения в Великобритании вместо проведения реконструкции битвы между английским и испанским флотами

² В качестве экспериментальной площадки для рассмотрения некоторых особенностей преподавания истории Украины в полиэтничном регионе была использована общеобразовательная школа №8 г.Симферополя.

воспитании культуры межнационального общения.

Рассмотрим более подробно проблемы соотношения поликультурного и национального аспектов в деятельности школьного учителя на примере изучения исторических дисциплин в образовательном пространстве крымского региона.

Разные этнические группы, проживающие на полуострове, по-разному интерпретируют одни и те же исторические события. К примеру, крымские татары претендуют на звание коренного народа и отстаивают право на самоопределение. Этнические греки считают, что первенство расселения на полуострове принадлежит им, и это действительно подтверждается историческими фактами. В свою очередь, русские, которых на полуострове большинство, утверждают, что основной экономический и культурный потенциал сформировался на полуострове во время существования российского, а затем и советского Крыма. Особый пласт в этнической истории Крыма представляет депортация народов, осуществленная во время Второй мировой войны.

Пытаясь предотвратить современные проявления межэтнической напряженности, учителя крымских школ стремятся привить детям, представителям более 115 народов, населяющих полуостров, и, в первую очередь, представителям трех наиболее крупных этнических групп – русских, украинцев, крымских татар, толерантность и уважение друг к другу. На практике выполнение этой задачи осложняется тем, что учебные пособия, утвержденные министерством образования Украины, не способствуют утверждению таких принципов, а пользоваться иными, не одобренными министерством образования, учебниками запрещено.

Существующие учебники полны утверждений, которые вовсе не принимают во внимание такой важный элемент психологической специфики личности как национальные чувства и настроения. Под национальными чувствами в первую очередь понимаются чувства, выражающие гордость за свой народ, приверженность к национальным ценностям, достоинствам, чувство национального достоинства. Национальное настроение выполняет функцию, регулирующую психическую активность людей, функцию установки воспринимать и действовать определенным образом. Настроение этнофора (человека как представителя определенного этноса) детерминировано историческими событиями жизни этноса, судьбой его членов, политическими, экономическими условиями функционирования этноса.

Но что должны чувствовать дети, когда их народ на страницах учебника упоминается исключительно в негативном смысле? Например, уже почти десять лет основным учебным пособием для пятого класса в ОШ Крыма являются «Рассказы по истории Украины» Виктора Мысана І. Данное пособие переполнено нетолерантными высказываниями, неприемлемыми в содержании учебного материала, предназначенного для

компетентностей в освітніх системах дають дослідження Н.Бібік, О.Локшиної, О.Овчарук, О.Пометун, О.Савченко та ін.. Сучасні педагогічні дослідження українських дослідників О.Кузьміної, К.Нор, Н.Потапової стосовно організації групової навчальної діяльності молодших школярів дають змогу виявити її переваги для формування компетенцій учнів.

Мета статті. Узагальнити значення групової навчальної діяльності молодших школярів в навчально-виховному процесі початкової школи для формування ключової компетентності кожного учня.

Виклад основного матеріалу. Поняття – „компетенція”, „компетентність”, „компетентнісний підхід” набули поширення у зв'язку з реформуванням системи освіти в Україні. Вміння та навички молодшого школяра, які сформовані в навчально-виховному процесі, означають виявлену готовність його досягати мети у навчальній діяльності, тобто „знання в дії”, визначає Н.Бібік [3, с. 48]. На знаннях, досвіді, цінностях, нахлах, набутих завдяки навчанню, яке орієнтовано на самостійне включення школяра в навчально-виховний процес, формуються компетенції молодших школярів. Компетентність - інтегроване утворення, що охоплює особистісну здатність школяра, його досвід. Це рівень готовності й уміння діяти (О.Савченко). Аналізуючи визначення вчених, під компетенцією ми розуміємо задану вимогу, норму освітньої підготовки учня, а під компетентністю – його реально сформовані через знання, вміння, досвід особистісні якості молодшого школяра, які необхідні для його подальшого ефективного навчання.

О.Пометун визначає, що систему компетентностей в освіті складають такі: ключові – тобто надпредметні (міжпредметні) компетентності, які визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючі відповідні проблеми; загально-галузеві – їх набуває учень упродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі у всіх класах середньої школи; предметні компетентності – їх набуває учень упродовж вивчення того чи іншого предмета у всіх класах середньої школи [3, с. 65]. Як бачимо ключові компетентності за своїм характером є наскрізними, обумовлені особистісно-діяльнісним підходом до навчання, тому що відносяться до особистості учня і проявляються, а також перевіряються в процесі виконання учнем певного комплексу дій. Вони набуваються поступово і повинні бути досягнутими в процесі навчання через усі без винятку предмети та виховні заходи початкової школи.

О.Савченко визначає, що ключовою компетентністю для учня стає „уміння самостійно вчитися” [3, с. 34]. Це визначається як „цілісне індивідуальне психологічне утворення, яке має кілька складників та інтегрує психолого-особистісні характеристики учня зі змістовою й процесуальною основою учіння і характеризується розвиненою навчальною діяльністю” [3, с. 85]. Наявність цього вміння програмує індивідуальний досвід успішної праці учня, запобігає перевантаженню, сприяє пізнавальній активності, ініціативі, раціональному використанню часу й навчальних засобів. Це дає змогу молодшому школяру, який звик

¹ Віктор Мисан «Оповідання з історії України».- К.: Генеза, 1997.

самостійно вчитися, не чекати підказки, а самому шукати джерело інформації, шляхи розв'язання, бо вміння вчитися змінює стиль мислення і життя особистості. Оволодіти ключовою компетенцією молодший школяр може через організоване іззовні середовище (учителем) за умови активності в пошуку знаходження та використання інформації під впливом власних інтересів і цілей.

За рахунок організації вчителем групової навчальної діяльності молодших школярів на уроці створюються умови для утвердження активної життєвої позиції першокласника, виявлення і розвитку його природних потенцій. З такого розгляду саме шкільне середовище стає засобом для особистісного розвитку дитини. В груповій навчальній діяльності, вважає А.Дусавицький, учень є активним її суб'єктом тому, що має можливість діяти різними засобами для досягнення своєї мети, контролювати себе, стосовно поставлених цілей. Він повинен ставити проблеми (різниця між засвоєними мисленнєвими та організаційними засобами діяльності й тими, які тільки повинні бути засвоєні), бути дійсним до рефлексії своєї навчальної діяльності (вміння аналізувати засоби своєї діяльності, фіксувати результати аналізу, відтворити зміст свого навчання). Така діяльність стає „формою будування суб'єкту труда, життєдіяльності і буде представляти цінність для дитини” [2]. Члени малої навчальної групи мають потребу та мотивацію для її здійснення та одержання результату. Для досягнення спільної мети, котру сами визначили або приймали поставлену вчителем, підпорядковані зусилля кожного представника групи. Основний принцип об'єднання учнів – єдність мети. Досягнення загальної мети при об'єднанні учнів в групи, бригади, ланки, зосереджує увагу К.Нор, відбувається завдяки спільним зусиллям окремих членів групи. Для цього виду навчальної діяльності безпосереднє спілкування учнів є одночасно і умовою, і результатом його здійснення. При застосуванні групової навчальної діяльності є можливість індивідуалізувати і здійснити диференціацію навчального процесу. Диференціація здійснюється за допомогою чітко продуманої системи фронтальних, групових та індивідуальних форм роботи. К.Нор визначає ГНД як форму організації навчання учнів в малих навчальних групах, об'єднаних загальною навчальною метою при опосередкованому керівництві вчителем і співробітництві з учнями [6, с. 44].

Н.Потапова, досліджуючи поєднання індивідуальних і групових форм навчальної діяльності учнів, визначає, що результат групової навчальної діяльності вбачається в розв'язанні спільними зусиллями навчальних завдань з одночасними індивідуальними змінами в інтелектуальному розвитку кожного члена малої навчальної групи [7, с.13]. При цьому досягається мета організації навчально-виховного процесу і визначальним критерієм якості навчання в початковій школі стають ті зміни, що відбулися у знаннях, уміннях, а також у засобах діяльності молодших школярів.

При груповій навчальній діяльності учнів може здійснюватись багатофункціональна допомога вчителем, вважає О.Кузьміна, яка спрямована не тільки на подолання труднощів у розв'язанні завдань, а й на

соответствует принципу поликультурности и приемлемо для одного конкретного народа, вернее даже части его, обладающей определенным этническим сознанием и собственными социокультурными ценностями. Исследование проблемы содержания украинской национальной культуры занимает сейчас одно из определяющих мест в работах многих ученых и политиков, деятелей культуры. Среди них работы О.Забужко, В.Горского, М.Поповича, О.Пахлевской и др. При этом внимание исследователей концентрируется на идеи национального возрождения, отделении украинской культуры от других мировых культур. Украинская национальная культура возникает как культура украинского этноса или как сумма культур разных этносов Украины с доминированием украинского этноса.

Данные тенденции наблюдаются и в других постсоветских государствах. Однако этнически взятое как некий абсолют не может быть формированием национальной культуры. «Национальная культура,- подчеркивает Н.В.Небылица,- развивается как общее, имеющее проявление в особых (этнических) формах, существует через этнические культуры и в них» [6, с.135]. В этом мы полностью с ней согласны.

Таким образом, национальное есть надэтническое, основанное на совокупности этносов и народов. Поэтому стратегия национального украинского образования должна строиться с учетом этнических особенностей, духовных ценностей, культуры и языка народов, населяющих территорию Украины. Особенно важен такой подход к определению содержания национального образования в полиэтничных регионах нашей страны. В противном случае, когда на государственном уровне наблюдается доминирование культуры одного из этносов или даже части его, речь идет не о национальном, а о националистическом. Насильственное внедрение этнокультуры титульной нации выступает ядром межнационального раздора.

Используя в образовательном процессе национальную специфику отдельной этнической группы - западных украинцев (изучение этнической истории, присущих этнической культуре обычаев, обрядов и традиций, элементов духовной и материальной культуры, языка, привитие моральных и социальных норм и правил и др.), национальное образование сталкивает представителей этнических меньшинств с множеством образовательно-воспитательных проблем. Они располагают иными знаниями и ценностями (язык, религия, культурные традиции), и это мешает им реализовать себя в пределах педагогических требований, построенных на культурно-образовательной традиции большинства. Невнимание к культуре меньшинства возникает часто из-за отсутствия педагогических ресурсов (учебные материалы, учебное время), знаний поликультурной педагогики, поддержки со стороны школьной администрации. Особенно заметно это в полиэтничных регионах Украины, к которым без сомнения, относится и Крым. Для таких регионов актуальной является проблема построения содержания школьного образования, основанного на специфике местных культурно-исторических традиций, идеологии толерантности, на

Активизация процесса возрождения культурно-исторического наследия различных этносов в полиэтничных регионах Украины повышает интерес к народной педагогике с ее мудрым выверенным столетиями опытом воспитания.

Анализ исследований по проблемам этнопедагогике подтверждает ее актуальность и значимость для современной образовательной практики. Народная педагогика в различных аспектах представлена в работах Г.С.Виноградова, Г.Н. Волкова, Л.Д. Вавиловой, Л.Н.Мукаевой, Р.К. Санабасовой, З.О. Кекеевой, Б.Е. Каировой, и других.

Многие вопросы теории и практики этнопедагогического воспитания школьников нашли отражение в ставших классическими работах, И.Г. Песталоцци, Я.А.Коменского, К.Д. Ушинского, А.С.Макаренко, С.Т. Шацкого, В.А. Сухомлинского.

Проблема национального и межнационального воспитания, ее место и роль в теории и практике национальных отношений получили методологическое и теоретическое обоснование в трудах Е.В. Васильева, Ю.А. Рудя, В.Н. Филиппова и других.

Вопросы теории этноса и современные этнические концепции отражены в работах С.А. Арутюнова, Ю.В. Бромляя, Л.Н.Гумелева, Н.Н.Чебоксарова и других.

В трудах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, С.Л.Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина рассматриваются вопросы освоения личностью содержания национальной культуры, доказывается, что процесс приобщения к культуре уже в детском возрасте идет через присвоение общественно-исторического опыта, воплощенного в материальных и духовных ценностях, осваивается в активной созидательной деятельности.

Признавая правомочность естественной этнической среды и педагогики отдельного этноса как средства сохранения культурной идентичности со своим народом, мы тем ни менее призваны решать проблему гармонизации этнического, национального и общечеловеческого приоритетов в воспитании.

Данное положение перекликается с общей стратегией поликультурного воспитания, разрабатываемой мировой педагогической мыслью. Так, в докладе Международной комиссии по образованию ЮНЕСКО в 1997 г. было провозглашено, что воспитание и обучение должны содействовать тому, чтобы, с одной стороны, человек осознал свои корни и тем самым мог определить место, которое он занимает в современном мире, а с другой – привить ему уважение к другим культурам. В документе подчеркнута двуединая задача: освоение подрастающим поколением культурных сокровищ собственного народа и воспитание уважительного отношения к культурным ценностям иных национальностей.

К сожалению, следует констатировать, что перевод украинского образования на национальные рельсы не учитывает в полной мере потребности представителей «нетитульной» нации в полиэтничных регионах. Говоря иными словами, образовательное пространство не

стимулювання навчальної роботи, заохочування учнів до нових спроб розв'язання завдань, виховання вміннь працювати спільно, спілкуватися з іншими членами малої групи, доброзичливо ставитися до них, адекватно оцінювати свою працю і працю товаришів, формування як загальнокомунікативних, так і навчальних уміннь [5].

З урахуванням специфіки групової навчальної діяльності можна обґрунтувати сутність поняття вміння вчитися та його компонентів, серед яких – мотиваційний (ставлення до навчання), змістовий (відомі й нові знання, вміння, навички), процесуальний (способи виконання діяльності) і визначити структуру вміння вчитись, яка передбачає, що „учень:

- сам визначає мету діяльності або приймає учителю;
- проявляє зацікавленість навчанням, докладає вольових зусиль;
- організовує свою працю для досягнення результату;
- відбирає або знаходить потрібні знання, способи для розв'язання задачі;
- виконує в певній послідовності сенсорні, розумові або практичні дії, прийоми, операції;
- усвідомлює свою діяльність і прагне її вдосконалити;
- має уміння й навички самоконтролю та самооцінки” [3, с. 85].

Дослідження психолого-педагогічної літератури з визначення психолого-педагогічного забезпечення, переваг групової навчальної діяльності учнів дозволило дійти висновку, що організація навчально-виховного процесу в початковій школі на засадах діялісно-орієнтованого та компетентнісного підходів потребує практичної реалізації технології організації навчання учнів в малих групах в сучасних школах України. Це пов'язана з тим, що у кінцевому результаті групова навчальна діяльність повинна не просто дати молодшому школяру суму знань, уміннь чи навичок, а сформувати ключову компетентність.

Підсумовуючи викладене вище, визначимо робоче поняття дослідження: *групова навчальна діяльність - спеціально організований вчителем вид навчальної діяльності учнів в малих навчальних групах, об'єднаних єдиною метою, схожими інтересами і потребами у спілкуванні та сумісній діяльності, що сприяє оволодінню кожним школярем ключовою компетенцією.*

Висновки. Якість шкільної освіти тісно пов'язана із якістю підготовки вчителя. Осмислення проблеми переорієнтації форм і методик навчально-виховної роботи на особистість учня приводить до необхідності підготовки майбутнього вчителя початкових класів до оволодіння методикою організації групової навчальної діяльності школярів. Адже навчання учнів у складі малих груп від початку й до кінця планується, прогнозується і здійснюється під керівництвом вчителя та за його активною участю. Тільки вчитель, який добре обізнаний з особливостями технології організації групової навчальної діяльності молодших школярів, може розраховувати на позитивні результати. З огляду на це зростає роль учителя початкових класів в організації групової навчальної діяльності учнів.

Резюме. В статті з позиції компетентнісного підходу дана характеристика групової навчальної діяльності молодших школярів. Визначається значення групової навчальної діяльності для формування ключової компетентності та роль вчителя в її організації. **Ключеві слова:** компетентність, молодші школярі, групова навчальна діяльність.

Резюме. В статье с позиции компетентностного подхода дана характеристика групповой учебной деятельности. Определяется значение групповой учебной деятельности для формирования ключевой компетентности и роль учителя в её организации. **Ключевые слова:** компетентность, младший школьник, групповая учебная деятельность.

Summary. In the article the author analyses junior students' group training activity as a way to form their key competence. She defined the importance junior students' training activity and the teacher's role to organize it. **Keywords:** competence, junior student, group training activity.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти. Освіта України. Нормативноправові документи. Л.: Міленіум. С.163 – 213.
2. Дусавицкий А.К. Конференция 19.10.96. Интервью Дусавицкого А.К. // Вестник № 3 / 1997. <http://www.experiment.lv/rus> за станом на 29.11.2006
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. –112 с.
4. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа). – Педагогічна газета, 2000, № 6.
5. Кузьміна О.В. Групповая работа і способи її використання при диференціації навчання // Гуманізація навчально-виховного процесу / Зб. наук. праць, Вип. II. - Слов'янськ: ІЗМН - СДПІ, 1997. - С. 121-125.
6. Нор К.Ф. Групповая навчальна діяльність молодших школярів: історія, теорія, технологія: Науково-методичний посібник. – Миколаїв: Вид-во „Ілліон”, 2006. – 164 с.
7. Потапова Н.І. Поеднання індивідуальних і групових форм навчальної діяльності в інтелектуальному розвитку молодших школярів. Автореф. дис.... канд. пед. наук. - К., 2006. – 22 с.

Подано до редакції 08.03.2007

УДК 681.3:378.147.041-054.6-057.875

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ КОМПЬЮТЕРА ПРИ ОБУЧЕНИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

*Рошупкина Елена Анатольевна
преподаватель*

Запорожский государственный медицинский университет

Проблема обучения иностранных студентов самостоятельной работе (СР) с использованием компьютерных технологий является актуальной в методике преподавания русского языка как иностранного. Чрезвычайно важно осуществлять обучение иностранных студентов СР с применением новейших информационных технологий, качественно повышающих уровень обучения иностранцев самостоятельной работе. Следовательно, рассматриваемая проблема, вызывая огромный интерес у преподавателей-практиков, требует всестороннего и глубокого изучения.

Анализируя последние научные труды и публикации, посвященные проблемам использования технических средств в обучении русскому языку как иностранному (РКИ), мы отмечаем исследования

политической традиции» [4, А8 с.].

Как указывают Г.Н. Волков, Г.А. Комарова, В.Д. Семенов и др. национально-этническое притяжение, чувство духовной оседлости, привязанности к родным местам формируются уже в дошкольном возрасте, поэтому образование, не учитывающее существующее этническое самосознание и своеобразие, не может быть современным. Вот почему **целью данной статьи** является анализ этнического и национального в структуре педагогической деятельности школьного учителя как необходимая основа решения некоторых проблем образования в полиэтнических регионах (на примере крымского региона) Украины.

Результаты анализа проблемы. До 90-х годов XX века в многонациональном СССР существовали целостные принципы воспитания и образования подрастающего поколения во всех союзных республиках. Эти принципы во многом определялись национальной политикой Коммунистической партии, согласно которой межнациональные отношения характеризовались как «дружба народов». К тому же официально провозглашенное создание единой общности «советский народ» призвано было стереть все границы между этносами. Проявление этничности рассматривались либо как происки националистов, либо как «родимые пятна» исторического прошлого, которые еще не изжиты в силу недостаточного интернационального воспитания.

Этнические конфликты и обострение межнациональных отношений в конце 1980-х - начале 1990-х годов убрали своего рода запрет на изучение проблем социального взаимодействия этносов. Однако отечественная наука, которая к тому времени отстала от зарубежной в изучении проблем взаимодействия между различными этносоциальными группами, не смогла своевременно сориентироваться в практическом решении вопросов культуры межнационального общения.

С распадом СССР к нерешенным ранее проблемам добавляются принципиально новые, в частности – проблема формирования этнического самосознания каждого из народов, населявших Советский Союз, как единого народа, что подтолкнуло многочисленные этносы советской империи к поиску своих исторических корней, своей особой этнической самобытности. Этот процесс усугублялся ходом становления на территории бывших союзных республик, в том числе и Украины, независимых национальных государств и связанного с ним процесса формирования национального самосознания.

Коренные изменения экономических, политических и социальных реалий породили в Украине новую образовательную ситуацию, характеризующуюся усилением этнизации содержания образования и возрастанием роли национального языка обучения. Стратегически важной признается тема воспитания патриотизма и государственной идеологии. На смену эпизодическим педагогическим проектам с информацией о малых этносах и их культуре (интернациональное воспитание) приходит концептуальная программа образования, в которой предлагается учебный материал по истории, культуре, литературе доминирующей нации.

обострение межнациональных отношений, характерное для «постперестроечных» лет, породило возрастание интереса и внимания к проблемам национального воспитания и образования, строительству национальной школы.

Отвечая на вызовы общества, где происходит обогащение и развитие культурного многообразия больших и малых этносов, воспитание должно учитывать национальные (этнические) различия, включать в себя ценностные педагогические ориентации, адекватные мировоззрению и запросам разных этнокультурных групп населения. По мнению Б.С. Гершунского, именно сфера образования способна активно и целенаправленно знакомить новые поколения с различными народами, с присутствующими этническими группам и их представителям особенностями; расширять горизонт личного этнического опыта; формировать умение понимать и оценивать своё собственное поведение и поведение других людей, достигать взаимного уважения. В этом контексте особую актуальность приобретает проблема возникновения и развития в полиэтническом регионе, каким является и крымский регион, образовательного пространства, которое могло бы располагать широкими возможностями в снижении уровня конфликтности в обществе, в развитии толерантности по отношению к представителям различных этносов уже в детском возрасте. Ведь именно в этот период закладывается интеллектуальный и духовный базис будущей личности - формируются познавательный интерес к происходящим событиям, отношение к миру и сверстникам.

Ведущая роль в этом процессе отводится профессиональной позиции педагога как системе его ценностно-смысловых отношений к социокультурному окружению, самому себе и своей деятельности, основанной на принципах многокультурности и толерантности. Именно профессиональная позиция в понимании национального и этнического во многом определяет профессиональное бытие учителя в его воспитательном взаимодействии с ребенком, место школьного педагога в пространствах современного воспитания. Основопологающими при этом должны быть положения о том, что этнические культуры – это всеобщее богатство всех людей, населяющих полиэтничный регион, что общенациональная культура есть продукт исторического взаимообогащения и взаимопроникновения этнических культур.

Вытекающий из данного положения дидактический принцип многокультурности предполагает такое конструирование содержания педагогического процесса, при котором должны найти отражение особенности этнических культур и ценностей всех участников межкультурного диалога. Только на этой основе возможно создание общего межкультурного пространства, в пределах которого каждый человек уже на этапе детства обретает свой этнический статус, определяет свою принадлежность к нации как «социально-экономической, культурно-политической и духовной общности людей, сложившейся в результате становления государства и выработки надэтнической культурной и

Г.Г.Городиловой, Г.С.Мисири, А.Н.Щукина и др. Вопросам применения компьютерных технологий в обучении РКИ посвящены исследования Э.Г.Азимова, Е.А.Власова, О.И.Руденко-Моргун, С.В.Фадеева, Т.Ф.Юдиной и др. Проблемы организации самостоятельной работы с помощью компьютерных средств рассматривали в своих работах как зарубежные, так и отечественные ученые: А.А.Андреев, И.В.Павлова, Е.С.Полат, Б.Уиллис и др. Использование ресурсов Интернет для самостоятельной работы изучали Э.Г.Азимов, Е.Ю.Васянина, Э.Дайсон, Д.Шнайдер и др.

Однако, несмотря на достаточно большой объем научной литературы, посвященной вопросам использования компьютерной техники в учебном процессе, проблема формирования умений и навыков самостоятельной работы у иностранных учащихся на базе новейших информационных технологий полностью не исчерпана и требует дальнейших исследований. И, прежде всего, это касается изучения дидактических возможностей компьютерных средств при обучении самостоятельной работе иностранных учащихся.

Целью данной статьи является определение роли, значения и дидактических возможностей компьютерных технологий в процессе обучения иностранных студентов самостоятельной работе.

Изложение основного материала исследования. Оптимизация процесса обучения самостоятельной работе иностранных студентов связана не только с развитием новых интенсивных методов, но и с внедрением в обучение современных информационных и коммуникационных технологий. Стремительное развитие информационных технологий заставляет преподавателей-русистов пересмотреть многие традиционные подходы в методике обучения русскому языку как иностранному. И, прежде всего, развитие новых технологий раскрывает широкие возможности для использования их в процессе обучения самостоятельной работе. Если всего лишь несколько лет назад учебник, методические разработки и лингафонные кабинеты являлись главным средством обучения самостоятельной работе и учебного процесса в целом, то сегодня им на смену пришли компьютерные технологии, мультимедийные средства, аккумулирующие в себе огромное количество аудио- и видеоинформации. Современный набор технических средств обучения предоставляет студенту возможность эффективнее осуществлять самостоятельную работу. При этом функции управления в данном случае передаются компьютеру.

К достоинствам самостоятельной работы с использованием информационных технологий относится возможность придания процессу образования личностно-ориентированного характера, нацеленного на раскрытие творческих способностей студента. Информационная среда, в которую погружается учащийся благодаря коммуникационным технологиям, сейчас настолько насыщена, что перед ним возникает реальная проблема ее отбора, эффективного использования для скорейшего прогресса в соответствии с индивидуальными способностями и целями.

Компьютер в настоящее время представляется одним из важных средств обучения, которое используется, прежде всего, для организации самостоятельной работы учащегося в структуре как аудиторного занятия, так и во внеаудиторное время.

Основным назначением компьютера в условиях обучения самостоятельной работе является, с одной стороны, активизация познавательной деятельности студентов, с другой – совершенствование управления ею.

Обучение самостоятельной работе иностранных студентов с помощью компьютерных технологий имеет много преимуществ:

- предоставление возможности как рецептивного, так и интерактивного обучения;
- осуществление индивидуализации и дифференциации обучения;
- возможность перехода от контроля к самоконтролю и перевода педагогической системы обучения на самообучение;
- целенаправленное управление соревновательным элементом;
- использование мультимедиа, значительно расширяющих возможности компьютера (электронный учебник, электронные энциклопедии, страноведческие материалы и др.);
- обеспечение психологического комфорта и преодоление психологического барьера на пути к использованию русского языка как средства повседневного и профессионального общения;
- использование компакт-дисков, позволяющих хранить и использовать намного больше информации, чем прежде;
- возможность визуализации учебной информации (использование графики, анимации, гипертекста, мультимедиа, звука);
- использование игры, воспроизводящей реальную языковую среду, приближая обучение к реальному общению;
- использование коммуникационных программных средств на основе сети Интернет.

Весьма важно, что использование компьютера при обучении самостоятельной работе способствует:

- повышению уровня мотивации и заинтересованности в результатах обучения;
- активизации внимания студентов, развитию логического мышления, расширению возможностей воображения, памяти, усилению эмоционального настроя, развитию способности к поиску решений выдвинутых проблем;
- моделированию изучаемых процессов и явлений, осуществлению компьютерных экспериментов, погружению студентов в конкретную ситуацию, сделав их участниками событий;
- объективному оцениванию и контролю знаний студентов.

Для эффективной работы с компьютером и компьютерными телекоммуникационными сетями необходимо знать их дидактические возможности, назначение, место и условие их применения. При этом важно помнить, что компьютер вовсе не замещает преподавателя, он лишь

моделирует стосунки на основе дотримання прав людини в повсякденному житті; 4) вона стимулює до роботи над собою через зміну ставлення до себе, інших як до цінностей, суб'єктів прав, через поєднання допомоги з підтримкою і самопомогою, що є стимулом роботи над собою, ліквідує споживацькі настрої.

Резюме. Стаття розкриває роль концепції «помощи для самопомощи» в формуванні життєвих умінь і навичок особистості, її сутність, умови успішного застосування, можливості для роботи державних і недержавних установ, які здійснюють соціальну та соціально-педагогічну роботу з дітьми, молоддю та членами їх сімей.

Резюме. Стаття розкриває роль концепції «допомоги для самопомощи» в формуванні життєвих умінь і навичок особистості, її сутність, умови успішного застосування, можливості для роботи державних і недержавних установ, які здійснюють соціальну та соціально-педагогічну роботу з дітьми, молоддю та членами їх сімей.

Summary. The article deals with the role of the conception of «help for self-help» in forming of vital abilities and skills of a person, its nature, conditions of its successful application, possibilities of work for state and private establishments which accomplish social and social-pedagogical work with children, youth and members of their families.

Література

1. Вяжук О. Е., Кривошея Б. Мы вместе. - СПб.: TASIC, 2001. - 30 с.
2. Запобігання і протидія насильству в сім'ї. - За ред. І.М. Трубавіної. - К.: ДЦССМ, 2004. - 192 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Б-ка з освітньої політики. - За заг. ред. О.В. Овчарук. - К.: «К.І.С.», - 2004. - 132с.
4. Мой мир - твой мир. - Сост. СИ. Гудзовский, Н.С. Искрин, В.В. Комаров, А.В. Ливенцов. - Самара: «Профи». - 2001. - 44 с.
5. Пінчук І.М. Формування навичок здорового способу життя та навчання здоров'ю на життєвих прикладах. - В кн.: «Матеріали доповідей на Міжнародній науково-практичній конференції «Соціальна робота в Україні на початку ХХІ ст.: проблеми теорії і практики». - К.: НПУ-ДЦССМ, 2002. - Т.2. - С 19-34.
6. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. - К.: «К.І.С.», - 2003. - 269 с.
7. Трубавіна І.М. Соціальний супровід неблагополучно! сім'ї. - К.: ДЦССМ, 2003.-86 с.
8. Яцук І.П. Формування життєвої компетентності особистості старшокласників загальноосвітніх шкіл України. Дис. канд. пед. н.: 13.00.07. -К.:ПІВ, 2001.-210 с.

Подано до редакції 09.03.2007

УДК 378.71

ГАРМОНИЗАЦІЯ СООТНОШЕНИЯ ЭТНИЧЕСКОГО И НАЦИОНАЛЬНОГО В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

*Тулєгенова Альбіна Георгіївна
Тавричеський національний університет ім. В.І.Вернадського,
г. Сімферополь*

Постановка проблеми. Современный этап развития общества отражает социально-культурную ситуацию, характеризующуюся множеством инновационных изменений в сфере образования. Создание национального государства на территории бывшей советской Украины,

3) Співпраця з клієнтом на всіх етапах розв'язання проблеми; 4) Спрямованість на формування життєвих умінь і навичок, самовизначення і незалежність клієнта;

5) Комплексність у розв'язанні проблеми, надання різноманітних послуг;

6) Поєднання підтримки, допомоги і самопомоги;

7) Компетентність надання послуг;

8) Професійна етика;

9) Гнучкість, адресність;

10) Індивідуальний підхід.

Щодо можливостей застосування цієї концепції «допомоги для самопомоги». Сьогодні її вже використовують Держсоцслужба для сім'ї, дітей та молоді, МЖГЩ «Ла Страда -Україна». Вважаємо за доцільне її застосовувати в роботі:

- психологічної служби системи освіти (для соціальної профілактики негативних явищ, соціальної реабілітації дітей як комплексну психолого-педагогічну технологію роботи, про що йдеться в завданнях розвитку цієї служби. Об'єктами роботи можуть бути «відторгнені» діти, діти з конфліктних сімей, з девіантною поведінкою; з ДБСТ, кризових, опікунських і прийомних сімей, які перебувають під соціальним супроводом як його складова);

- служби у справах неповнолітніх (для перевиховання дітей з делінквентною поведінкою, роботи в притулках з соціальними сиротами);

- кримінальної міліції у справах неповнолітніх (для профілактики злочинів, соціально-виховної роботи з правопорушниками);

- НДО, які опікуються позашкільною діяльністю дітей, молоді за різними напрямками;

- студентських соціальних служб (для адаптації першокурсників, розв'язання особистісних проблем студентів).

Умовами успішної роботи за цією концепцією в напрямку формування життєвих умінь і навичок дітей, молоді, членів їх сімей є:

- менеджмент соціальних послуг; налагоджена взаємодія фахівців і служб, орієнтація на мультидисциплінарну роботу;

- компетентність фахівців, їх гуманістична спрямованість;

- наявність бажання клієнта змінити себе, його життєтворчість;

- розподіл роботи за проблемами клієнтів на види: профілактика, супровід, реабілітація, обслуговування, що обумовлює кількість послуг, час, ресурси, фахівців тощо. Тобто робота повинна будуватися від проблеми клієнта, а не можливості організації, фахівця.

Висновки. Таким чином, формування життєвих умінь і навичок на основі «допомоги для самопомоги» є можливим, оскільки: 1) людина є суб'єктом, а не об'єктом соціально-педагогічної роботи по розв'язанню своїх проблемна всіх етапах цієї роботи що реалізує ідею дотримання прав людини; 2) враховується життєвий досвід людини щодо розв'язання своїх проблем, реалізації прав через планування роботи на основі діагностики і стратегій трансформації; 3) «допомога для самопомоги» вчить новій

выполняет значительную часть его рутинной работы, являясь средством при обучении самостоятельной работе, усиливающим и расширяющим возможности обучающей деятельности.

Компьютерную технику в процессе обучения мы рассматриваем:

- как средство получения информации, как средство обучения и как средство общения;

- как средство обучения самостоятельной работе путем моделирования, наглядного представления языковых, речевых, социокультурных явлений или процессов;

- как тренажер для индивидуальной и индивидуально-групповой самостоятельной работы учащегося;

- как средство консультирования обучаемого в процессе решения его задач;

- как средство контроля и оценки знаний, умений и навыков;

- как средство доставки учебной текстовой, графической и звуковой информации пользователю в режиме самостоятельного доступа к телекоммуникационным сетям;

- как средство сбора, обработки и хранения информации;

- как источник структурированной информации для более наглядного представления изучаемого материала (электронная доска);

- как средство коммуникации с помощью компьютерных сетей (электронная почта, дистанционное обучение).

На основе ресурсов Интернета в процессе СР решаются несколько типов дидактических задач:

- формирование умений и навыков чтения;

- совершенствование умений аудирования на основе аутентичных или предварительно адаптированных звуковых текстов сети;

- совершенствование умения монологического и диалогического высказывания на основе проблемного обсуждения информации из Интернета, найденной самостоятельно или подготовленной преподавателем;

- совершенствование умения письменной речи в процессе переписки, участвуя в письменном обсуждении проблем, в сетевом проекте;

- расширение словарного запаса студентов за счет лексики, содержащейся в аутентичных текстах Интернета;

- знакомство с социокультурным аспектом языка, особенностями речевого поведения;

- формирование устойчивой мотивации на основе систематического изучения «живых» материалов.

Использование мультимедийных модульно-тестовых обучающих систем на базе web-технологий позволило преподавателям создать принципиально новый вид самостоятельного обучения – дистанционный, который в этих условиях становится управляемым, контролируемым и адаптированным к индивидуальным особенностям обучаемого. Дистанционное обучение (ДО) дает возможность независимого и

самостоятельного изучения языка с информационной и методической поддержкой из определенного учебного центра.

Телеконференции и чат позволяют осуществлять при ДО групповые формы самостоятельной учебной деятельности, т.е. осуществлять диалог и полилог между участниками учебного процесса. Общение студентов виртуальных групп способствует более эффективному овладению знаниями и умениями, саморазвитию обучающихся; обеспечивает формирование коллектива, объединенного общими целями и подкрепленного неформальными взаимоотношениями.

При дистанционном обучении с использованием видеоконференцсвязи взаимодействие участников учебного процесса происходит в режиме реального времени. При этом процесс обучения полностью управляется педагогом. Тем не менее, самостоятельная предварительная подготовка иностранных студентов к проведению различного рода телеконференций дает нам основания отнести их к формам СР с использованием коммуникационных технологий.

Средства мультимедиа предоставляют обучающемуся возможность использования в процессе самостоятельной работы смоделированной языковой коммуникативной среды. Следовательно, мультимедийные системы становятся уже не просто вспомогательными техническими средствами, а принципиально меняют среду обучения и способствуют созданию таких условий, которые заменяют учебную деятельность на самостоятельную деятельность в реальной коммуникативной среде.

Использование возможностей компьютерной техники для организации самостоятельной работы иностранных студентов рассматривается сегодня в качестве одного из наиболее перспективных направлений использования коммуникационных технологий в образовании. В связи с этим особо остро стоит проблема создания новых электронных программ и учебников, аудиовизуальных комплексов и дидактических материалов, позволяющих наилучшим образом осуществлять обучение иностранных учащихся самостоятельной работе.

Выводы. Таким образом, ускоренное развитие новых информационных технологий значительно расширяет возможности самостоятельной работы иностранных студентов, повышает эффективность их обучения СР, качество и результативность самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся, позволяет легко вступать в контакты с носителями русского языка и таким образом совершенствовать свои умения и навыки во всех видах речевой деятельности и открывает неограниченные перспективы в области самообразования обучающихся. Область применения коммуникационных технологий как наиболее перспективная при обучении самостоятельной работе иностранных учащихся, безусловно, требует дальнейших разработок, что обеспечит повышение научного уровня организации учебного труда и создаст благоприятные условия для решения основной проблемы современной педагогики – совершенствование обучения самостоятельной работе.

Summary. The article deals with one of the actual problems of methods of

розв'язання проблем);

- реструктуризація (на основі нових цілей створення нових стосунки через зміну ставлення, навчання новим життєвим умінням, перегляд перерозподіл обов'язків, традицій, ролей);

- ревіталізація (розробка нової моделі поведінки, сімейного життя сімейного виховання на основі нових цілей, навчання її реалізації на практиці);

- регенерація (створення системи стимулів для подальшого розвитку ш основі нових цілей, моделей, стосунків, умінь: що ми одержимо, якщо будем(жити за іншими правилами? Які переваги в цьому над теперішнім станом? Як недоліки?).

На практиці план роботи з клієнтом, в залежності від обраної стратегії трансформації може реалізовуватися як комплексна цільова програма роботи : вказівкою на етапи, виконавців, терміни, очікувані результати. Методі планування: консервативний (від досягнутого), адаптивний (від необхідного) програмно-цільовий (від мети). Вибір методу залежить як від соціально педагога, так і від клієнта. 4. Надання комплексу послуг клієнту відповідно до розробленого плану: як підтримка, допомога і самопомога. Цей процес є тривалим у часі, тому вимагає відстеження за його ефективністю, своєчасної корекції на цій основі. Відстеження здійснюється як: рефлексія, самоаналіз і самооцінка, моніторинг, супервізія, поточний контроль за наданням послуг.

5. Підведення підсумків роботи над проблемою, вибір подальшого шляху життєдіяльності, спрямування на самопомогу і самовизначення. Критерієм ефективності роботи за цією концепцією стає зміна якості життя людини. Якість життя - складна система низки факторів, кожен з яких можна розглядати як з об'єктивного, так і з суб'єктивного боку. Такими факторами є: здоров'я, матеріальний добробут, робота, творчість, стосунки із близькими людьми, безпека, безпосередня залученість до певного суспільства, емоційне здоров'я [1].

Тут важливий рівень сформованості життєвих умінь і навичок як показник: комунікативні вміння, розуміння емоційних станів інших людей, урахування цього в своїй поведінці, раціональне розв'язання конфліктів тощо. Поруч з цим показниками є також: рівень тривожності, агресивності, повага хобі тощо (тобто не тільки життєві вміння і навички). Об'єктивно: чи покращився кожен з факторів? Суб'єктивно: зміни на краще є, але завжди хочеться більше добробуту, безпеки, щастя тощо (як вияв безмежності людських потреб).

Тобто «допомога для самопомоги» вчить самостійно розв'язувати соціальні проблеми через користування своїми правами, реалізовувати свої свободи, інтереси, рахуючись при цьому з правами інших людей, що і є сутнісно життєвих умінь і навичок як складової соціальної компетентності.

Таким чином, основними ідеями «допомоги для самопомоги» в нашій системі роботи є:

- 1) Надання послуг тим, хто в них зацікавлений;
- 2) Опора на позитивне в людині; повага до неї;

умовах і за певних обставин, в яких перебуває особистість. Мова йде про вітчизняну концепцію «допомоги для самопомоги», яка вже використовується системою центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, МЖПЦ «Ла Страда - Україна» щодо різних видів соціальної та соціально-педагогічної роботи з дітьми, молоддю та членами їх сімей. «Допомога для самопомоги» означає у нашій системі соціально-педагогічної роботи:

1) роботу з тими, хто усвідомив, що в нього є проблема, з якою він сам не впорається і готов прийняти допомогу з боку фахівців: за телефоном Довіри, особистим приходом до фахівця, через консультацію фахівців в Інтернеті. Тут важливим є адресне застосування соціальної реклами, яке спирається на наукові дослідження «груп ризику», типових вікових, тендерних тощо проблем, надання інформаційних послуг населенню через буклети, закладки, календарики, як це робить «Ла Страда - Україна», Держсоцслужба.

2) діагностування проблем людини і постановку соціального діагнозу, спонукання людини до самооцінки, аналізу причин проблеми, формування позитивної мотивації до розв'язання проблем спільно з фахівцем, наснаження клієнта. Слід відзначити, що, як правило, проблеми клієнтів - важкі соціальні (які не можуть бути розв'язаними одним фахівцем - педагогом чи психологом, юристом тощо), що повинно бути відбито в результатах діагностики: педагогічні, психологічні, медичні, правові, економічні, проблеми з конкретизацією: міжособові, внутрішньоособові, проблеми в сім'ї, суспільстві, мікросередовищі. Важливо визначити найскладніші, найдавніші проблеми, їх вплив на життєдіяльність людини, її стан, що буде важливим при плануванні роботи над проблемою. Необхідна також діагностика цінностей, мотивації, волі клієнта щоб знати, на що спиратися в розв'язанні проблем.

3) планування роботи над проблемою відповідно до результатів діагностики та укладання угоди про співпрацю з фахівцем, де оговорюються права та обов'язки сторін. Підтримка надається на умовах допомоги з переходом до самопомоги (Підтримка - комплекс соціальних послуг, які дозволяють клієнтові виконувати свої функції, реалізовувати права; допомога - комплекс соціальних послуг, які дозволяють клієнту усвідомлено розв'язувати свої проблеми: формування знань про права, життєвих умінь і навичок ставлення до себе та ін. як до людей, тобто цінностей тощо; самопомога - комплекс соціальних послуг групі клієнтів, які вчать і дозволяють їм розв'язувати спільні проблеми: лобювати рішення, представляти спільні інтереси тощо). Тобто ліквідується споживачське ставлення до соціальних служб, фахівців, формується активна самостійна, життєтворча особистість, як; вміє сама розв'язувати свої проблеми, звертається по допомогу до фахівців однодумців, бере відповідальність за свої дії, вибір. Планування роботи може бути здійснено, в залежності від проблем та його готовності до розв'язання проблеми клієнта, як:

- реорієнтація (формування нового погляду на свої цілі з огляду на потреби, права, обов'язки свої, членів родини, колективу, ресурси, досвід

teaching Russian language as a foreign one that is use of computer at foreign students independent work teaching. The author has made an attempt to define a key role, importance and didactic possibilities of computer for the efficient teaching of foreign students to independent work. **Keywords:** independent work, foreign students, computer, information and communication technologies.

Резюме. Стаття посвячена одной из актуальных проблем методики преподавания русского языка как иностранного – использованию компьютерной техники при обучении иностранных студентов самостоятельной работе. Предпринята попытка определить роль, значение и дидактические возможности компьютера для эффективного обучения иностранцев самостоятельной работе. **Ключевые слова:** самостоятельная работа, иностранные студенты, компьютер, информационные, коммуникационные технологии.

Резюме. Стаття присвячена одній з актуальних проблем методики викладання російської мови як іноземної – використанню комп'ютерної техніки при навчанні іноземних студентів самостійної роботи. Визначено роль, значення і дидактичні можливості комп'ютера для ефективного навчання іноземців самостійної роботи. **Ключові слова:** самостійна робота, іноземні студенти, комп'ютер, інформаційні, комунікаційні технології.

Література

1. Азимов Э.Г. Организация дистанционного обучения на основе ресурсов Интернета: Учебное пособие для филологов-русистов. – М., 2005. – 142 с.
2. Азимов Э.Г. Теория и практика использования компьютерных программ в преподавании русского языка как иностранного. Информационно-аналитический обзор. – М.: ИРЯП, 2000. – 150 с.
3. Гуманітарні проблеми становлення сучасного фахівця: Матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції 29-31 березня 2006 р.: В 3 т. - Т.3. / За заг. ред. А.Г.Гудманяна, О.В.Петренка. – К.: НАУ, 2006. – 356 с.
4. Дистанционное обучение и новые технологии в образовании: Материалы региональной науч.-методич. конф. – Владимир: Владим. гос. университет, 2001. – 152 с.
5. Крюкова О.П. Самостоятельное изучение иностранного языка в компьютерной среде (на примере английского языка). – М.: Логос, 1998. – 128 с.
6. Методическое приложение к дистанционному курсу повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного / Сост. Азимов Э.Г., Кулибина Н.В. – М.: МАКС Пресс, 2003. – 60 с.

УДК [378.147:37.036]:78

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МУЗИКИ

Рудічєва Наталія Костянтинівна

викладач кафедри теорії і методики професійної освіти

Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди

Процес становлення та розбудови української держави вимагає докорінної зміни багатьох ланок суспільного життя, серед них і системи освіти. На всіх рівнях освітньої системи педагогічні зусилля мають бути спрямовані на всебічний розвиток особистості, її здібностей і обдарувань. Для реалізації цієї мети необхідні нові підходи до структурування знань та ефективних шляхів формування вмінь.

Центральним положенням, визначеним у Національній доктрині

розвитку освіти України, є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, як громадянина України. При такому підході завданнями виступають розвиток неповторних індивідуальних особливостей учнів, реалізація їхніх нахилів та інтересів, а головне, формування особистості, професіонала-патріота України, який усвідомлює свою належність до сучасної європейської цивілізації, чітко орієнтується в сучасних реаліях та перспективах життя та праці у XXI ст. Такі завдання вимагають розробки сучасної концепції підготовки майбутніх вчителів, яка повинна узгоджуватися з головними ідеями цільової комплексної програми “Вчитель”, що передбачає доузрівську підготовку вчителя, цільовий набір студентів з урахуванням потреб регіону, вдосконалення підготовки вчителя в межах університету, стажування молодого вчителя. Насамперед, потребує вдосконалення психолого-педагогічна підготовка майбутніх вчителів початкових класів, оскільки саме вони закладають фундамент громадянського, розумового, естетичного та фізичного виховання молодих громадян.

Положення про перехід на 12-тирічний термін навчання дітей, змінює вимоги до підготовки вчителів початкових класів, оскільки потребує перегляду процес передачі навчальної інформації учням шестирічного віку, враховуючи їхні фізіологічні, розумові, психологічні можливості.

Питанням психолого-педагогічної підготовки студентів у педагогічних вищих навчальних закладах в педагогічній літературі приділена значна увага. Аналіз теоретичних джерел свідчить про те, що в сучасній педагогічній літературі розглядаються питання: підготовки студентів до професійно-педагогічної діяльності (О.О. Абдуліна, Ф.М. Гоноболін, І.А. Зязун, Т.О. Ільїна, Н.В. Кузьміна, Л.Ф. Спінрін, В.О. Сластьонін та ін.); підготовки вчителів до вихованої роботи (Л.В. Кондрашова, Г.В.Троцько та ін.); підготовка студентів до взаємодії з учнями (М.Г.Вієвська, Л.П. Єршов, О.І. Кіліченко та інші).

Проблему готовності до педагогічної діяльності вчителів розглядали психологи (Л.Г. Алтарієва, М.І. Д'яченко, М.В. Левченко) і педагоги (Ю.К. Бабанський, Л.В. Кондрашова, В.О. Сластьонін, М.Г. Вієвська, Г.В. Троцько та ін.).

У педагогічній літературі питанням формування музичної культури вчителя, а також його художніх та музично-естетичних потреб, здатності до оцінної діяльності висвітлено у працях Є.Б. Абдуліна, Ю.Б. Алієва, Б.А. Бриліна, М.М. Букача, В.Г. Бутенка, Д.Б. Кабалецького, Л.Г. Коваль, О.М. Олексюк, О.Я. Ростовського, Л.О. Хлебнікової.

Проблемі професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів і музики присвячено багато психолого-педагогічних досліджень. У них висвітлені питання художнього виховання майбутніх вчителів початкових класів та музики (Г.П. Нестеренко), музично-естетичній підготовці вчителів початкових класів (З.П. Яропуд), психолого-педагогічна підготовка майбутніх вчителів до організації музично-пізнавальної діяльності учнів початкових класів (В.В. Федорчук), формування їх музичної культури (А.М. Гордійчук), професійно-

мислення; в) майстерності управління. Вони відбивають всі елементи зобов'язань щодо прав людей: 1) поважати; 2) захищати; 3) втілювати; ідею самоактуалізації особистості, вільного вибору людини.

Виникає питання: на якій методологічній основі треба формувати життєву компетентність дітей, молоді, членів їх сімей? Оскільки створення соціальних (педагогічних, психологічних тощо) умов для реалізації прав, свобод, інтересів дітей і молоді - сфера соціальної роботи, яку здійснюють різні установи (ЦСССДМ, ССН, КМСН, психологічна служба в системі освіти, НДО тощо), то необхідною є концепція соціальної і соціально-педагогічної роботи, яка б давала методологію формування життєвих умінь і навичок дітей, молоді спеціалістами цих установ. Тому метою даної статті є обґрунтування концепції «допомоги для самопомоги» як основи формування життєвих умінь і навичок. Завданнями статті є: 1) аналіз переваг концепції над іншими; 2) обґрунтування її сутності, основних ідей; 3) виявлення можливостей та умов успішного застосування в соціальній і соціально-педагогічній роботі з дітьми, молоддю, членами їх сімей.

Виклад основного матеріалу. «Допомога для самопомоги» - термін, який застосовується в Німеччині в соціально-педагогічній роботі з населенням. Існують різні підходи до розв'язання проблеми захисту прав дітей, молоді, членів їх сімей в світовій практиці:

- як соціальна опіка (Польща), що передбачає створення умов для найкращої реалізації дітьми і молоддю своїх прав, свобод, інтересів. Ці умови спрямовують їх в позитивну діяльність і спілкування, які дорослі вважають кращими. Але активність самих дітей, молоді мінімальна, вони тільки користуються тим, що пропонують, обирають варіанти послуг. Хто для дорослих буде створювати такі умови, до яких вони звикли у дитинстві? До речі, такий підхід для дорослих - у Франції, Швеції, де можна стати бездомним лише за умови сильного власного бажання. Але Україна ще немає такого соціального добробуту;

- як «допомога для самопомоги» (Німеччина) як консультуюче навчання розв'язанню типових проблем клієнта, який усвідомив, що сам не впорається з проблемою, і звернувся до соціального педагога. Але німецька модель не вчить передбачити труднощі, шляхи їх подолання, це не є системна робота щодо спрямування особистості на незалежне життя, самовизначення і відповідальність за свій вибір, можливість користуватися своїми правами;

- як громадянська освіта (навчання правам). Але тут відсутнє навчання користування цими правами, можна знати свої права, хотіти, але не вміти ними користуватися реальному житті. Цей підхід до захисту прав нагадує теорію матеріальної освіти щодо змісту освіти.

Тобто, у кожному підході є свої позитивні і негативні боки. Ми спробували розробити єдину концепцію соціально-педагогічної роботи, яка б була спрямована на підтримку, захист і самозахист дітей і молоді, вчила б їх їхнім правам, життєвим умінням і навичкам, відповідно до життєвих криз особистості, криз сім'ї, з якими стикається кожна людина в своєму житті. Такий підхід дозволяє поєднати 3 попередні підходи, але на певних

системі освіти, НДО. Ці установи опікуються створенням соціальних умов для реалізації прав, свобод, інтересів дітей, молоді, членів їх сімей, гармонійного і різнобічного розвитку дітей в освітній, виховній, культурній, економічній, оздоровчій, громадській сферах, превентивним вихованням, соціальною профілактикою і реабілітацією, супроводом, обслуговуванням дітей, молоді і членів їх сімей. В той же час немає єдиної методології цієї роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування компетентності розглядається як завдання освіти у контексті входження України в Європейський освітній простір [6], де компетентність визначається формулою: знання, вміння, навички, ставлення, цінності, потреби, емоції, поведінка (в професійному, міжособовому, освітньому аспектах діяльності і спілкування). Компетентний - «обізнаний в певній галузі»[с. 123]. Отже, соціальна компетентність - обізнаний в сфері людських взаємин, володіння соціальним досвідом людства. Овчарук О.В. [3, с 87-88] відзначає, що «соціальна компетентність передбачає такі здатності:

1) Аналізувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільства, визначаючи в них власне місце, та проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, індивідуумів відповідно до соціальних норм і правил, наявних в українському суспільстві, та інших чинників;

2) продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі і функції в колективі, проявляти ініціативу, підтримувати та керувати власними взаєминами з іншими;

3) Застосовувати технології трансформації та конструктивного розв'язання конфліктів, досягнення консенсусу, брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання;

4)спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти і реалізовувати соціальні проекти і стратегії індивідуальних та колективних дій; 5) визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування, залежно від ситуації, вміння емоційно налаштувати на спілкування з іншим.

Слід відзначити, що серед соціальної компетентності як її складової окремі вчені виділяють життєву компетентність як життєві вміння і навички [4; 5, 8], які дозволяють реалізовувати людям на практиці свої права у суспільстві, захищати свої права, права інших [7]. О.В. Овчарук до них відносить: навички раціонального харчування, рухової активності, санітарно-гігієнічні, режим праці і відпочинку; життєві навички, що сприяють соціальному здоров'ю: навички ефективного спілкування, співчуття, розв'язування конфліктів, поведінки в умовах тиску, погроз, дискримінації, спільної діяльності та співробітництва [3, с. 87-88]

Ми дотримуємося класифікації життєвих умінь і навичок [5], які значною мірою відбивають поняття соціальної компетентності в аспекті реалізації на практиці людьми своїх прав у сім'ї та суспільстві, відбивають перелік цих прав: а) комунікативні; б) прийняття рішень і критичного

педагогічного інтересу до музично-народної творчості (С.В. Чабан), самоосвітньої діяльності студентів у вищих навчальних закладах педагогічної освіти (С.А. Барановська).

Однак, проблема формування музично-емоційної культури вчителя початкових класів і музики досліджена недостатньо.

Незважаючи на різноманітність підходів до вдосконалення підготовки вчителів початкової школи, залишається надзвичайно актуальною проблема підготовки студентів до здійснення естетичного виховання молодших школярів засобами музики.

Вища педагогічна школа покликана забезпечити підготовку вчителів, зорієнтованих на особистість та професійний саморозвиток, готовою творчо працювати в освітніх закладах різного типу, здатною творчо розвивати особистість учня. Актуальність цього завдання підвищується у зв'язку з реформуванням загальної середньої освіти відповідно до Закону України “Про загальну середню освіту” і прийняттям “Державного стандарту початкової загальної освіти” (листопад 2000 р.), який передбачає реалізацію принципу гуманізації освіти, методологічну переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості учня.

Мета статті: враховуючи умови сьогодення, особливості розвитку сучасної національної початкової школи висвітлити основні орієнтири підготовки вчителів до здійснення естетичного виховання молодших школярів засобами музики.

Головною метою системи вищої педагогічної освіти є підготовка професійно компетентних та конкурентоздатних, гуманістично зорієнтованих висококваліфікованих спеціалістів, тобто формування суб'єктів професійної діяльності, здатних вільно і свідомо самовизначатися у педагогічній діяльності, творчо розв'язувати проблеми педагогічного процесу у спільній діяльності з учнями.

Сучасна ситуація розвитку національної освіти й виховання провідним завданням ставить утвердження гуманістичних цінностей у шкільній практиці. Саме це утвердження гуманістичних цінностей передбачає реалізацію принципів особистісно зорієнтованого навчання та виховання підростаючого покоління, до впровадження яких має бути готовий педагог.

Дуже важливим для виховання молодших школярів є особистий приклад вчителя, особливо з урахуванням того, що в молодшому шкільному віці дитина найбільше схильна до наслідування всього, що їй до вподоби. Тому духовне обличчя дитини насамперед залежить від того, який вчитель веде її по “першій стежці життєвого шляху” [3, с. 362].

Основи формування особистості молодшого школяра, естетична культура, культура емоцій закладається в початковій школі, зокрема, на уроках музики.

Одним із провідних видів діяльності на уроках музики є спів. Пісня дозволяє не тільки висловити свої почуття, передати свій внутрішній стан, а й викликати у слухачів відповідний емоційний відгук, співзвучний з тим, настроєм, який передає виконавець. Пісня вчить і виховує дитину, потім

супроводжує все її життя. Невипадково психологи стверджують, що зараз багато дітей страждають на емоційну глухоту і часто бувають жорстокими і агресивними під впливом засобів масової інформації, що несуть культуру невисокого гатунку. Саме пісня виховує піднесені почуття, “в песне, ...есть нечто воспитывающее душу и в особенности чувство, и притом чувство чисто человеческое”, – писав К.Д. Ушинський [5, с. 161-163].

Таким чином, на сучасному етапі розвитку підготовки вчителів до здійснення естетичного виховання більше уваги слід приділити добору музичного матеріалу, враховуючи й фізіологічні, фізичні й психологічні можливості шестирічних школярів.

Вчений Є.І. Алмазов, який вивчає природу дитячого голосу, відзначає, що у шестирічному віці дитини відбувається загальний розвиток, удосконалення процесів вищої нервової системи, які мають позитивний вплив на формування її голосового апарату і на розвиток слухової активності (музичні здібності). Але, голосовий апарат повністю ще не сформований, відзначається слабкістю. Зручні звуки для співу шестирічних дітей знаходяться в межах *ми* першої октави до *сі* першої октави. У дітей молодшого шкільного віку рівень загального музичного розвитку, тобто мелодичний слух, музична пам'ять, співочі навички, досить різноманітні. Деякі з молодших школярів можуть правильно проінтонувати в межах 3–5 звуків, але більшість з них співають фальшиво, монотонно. Це свідчить про те, що у дитини відсутня координація між слухом та голосом, тобто відсутня взаємодія співочної інтонації і слухового м'язового почуття. Враховуючи фізіологічні та фізичні можливості дітей шестирічного віку, вчитель початкових класів на уроках музики повинен сприяти розвиткові естетичних почуттів та музичних здібностей.

Успішне входження молодших школярів у світ музичного мистецтва, формування основ їх музичної та емоційної культури як якості особистості – все це може відбуватися через “проблематизацію змісту освіти” (Л. Школяр) [4].

Важливе значення для практики музичної вихованої роботи набуває думка, що музична діяльність на етапі знайомства з музичним мистецтвом повинна завжди мати форму гри і саме з неї вона починається. Здійснення знайомства повинно відбуватися на позитивному емоційному фоні. Саме в цей період шкільного життя дитина прагне утвердити себе в новій ролі, шукає шляхи становлення як молодшого школяра. Дитина прагне до того, щоб вчитель побачив її позитивні якості й результати музичної діяльності. Як підкреслював відомий психолог І.Д. Бех, у вихованому плані важливо, щоб у дитини було почуття, що її приймають, люблять незалежно від того, який показників вона досягла: високих чи низьких. Лише за таких умов, коли дитина впевнена у любові вихователя, можливе правильне формування її психологічного світу, виховання духовності. “Ставиться до вихованця з любов'ю означає займати сильну позицію із усіх можливих, ..., а це підвищує вірогідність в ньому кращих його якостей” [1].

Таким чином, радість і задоволення дітей від результатів (досягнень) у музичній діяльності підвищують рівень прагнень учнів та засвоєння ним

computer linguistics, machine translation, information technologies, artificial intellect, automatic, cybernetic, commercial products, subject component, dynamic component, target language (TL), original language (OL), grammar, lexis, semantics, levels of equivalence, functional translation correspondencies.

Література

1. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика.-М., 1974.
2. Варбанец П.Д., Русанова И.И. Статистические оценки структурно-семантического членения английского текста./Придніпровський науковий вісник.-1988.-№2.-С. 9-19
3. Кулагина О.С.Машинный перевод: современное состояние.// Семиотика и информатика. Вып.29. М., ВИНТИ АН СССР, 1989.
4. Марчук Ю.Н. Проблемы машинного перевода. -М.: Наука, 1983.-233стр.
5. Пиотровский Р.Г. Текст, машина, человек.-Л., 1971.
6. Потапова Р. Речь: коммуникация, информация, кибернетика.-М.: УРСС, 2001.-654 с.
7. Русанова И.И. Использование статистических критериев для определения стиля и жанра при переводе английских текстов// в сб. Межвузівська науково-методична конференція «Теоретичні та прикладні аспекти викладання іноземних мов в технічному ВУЗі».-ОПТУ, 2002–С. 10-11.
8. Chomsky N. Language and Mind.-New York: Harcourt Brace Jovanovich,Inc.,-194 pp.
9. Hutchins John Retrospect and prospect in computer-based translation. From: Machine Translation Summit VII.13th-17th September 1999, Singapore. Precutting of MT Summit Tokyo-pp.30-44.

Подано до редакції 03.04.2007

УДК 37.013.42:392.3

ДОПОМОГА ДЛЯ САМОДОПОМОГИ ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ УМІНЬ І НАВИЧОК ДІТЕЙ, МОЛОДІ І ЧЛЕНІВ ЇХ СІМЕЙ

Трубавіна Ірина Миколаївна

Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С.Сковороди

Постановка проблеми. Проблема формування соціальної компетентності особистості пов'язана з реалізацією її права на освіту(що виключає соціальний розвиток); на виховання і розвиток у сім'ї, яка є фактором соціалізації, основною ланкою суспільства, найкращою умовою для виховання і розвитку дітей, право на творчість, самореалізацію, задоволення своїх прав, свобод, інтересів та ін., але таким чином, щоб це не заважало реалізації прав, свобод, інтересів інших людей. Тобто формування соціальної компетентності у т.ч. життєвих умінь і навичок) спрямовано на розв'язання проблем соціального сирітства, неблагополучних і кризових сімей, запобігання злочинності, негативних явищ, всебічного розвитку особистості тощо, про що йдеться в державних програмах «Соціальний супровід сімей, які перебувають в кризових ситуаціях», «Соціальний супровід ДБСТ: прийомних сімей», «Програмні реалізації державної політики у сфері боротьби з незаконним обігом наркотичних засобів, психотропних речовин і прекурсорів на 2003-2010рр.», «Профілактика злочинності на 2006-2010рр.», «Національній програмі забезпечення профілактики ВІЛ-інфекції, допомоги на лікування ВІЛ-інфікованих і хворих на СНІД на 2004-2008 рр.», «Здоров'я нації», Концепції запобігання та викоренення найгірших форм праці дітей тощо. Суб'єктами реалізації цих програм з дітьми і молоддю є суб'єкти соціальної і соціально-педагогічної роботи: центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, центри практичної психології і соціальної роботи та психологічна служба в

В процессе изучения курса осуществляется комплексная реализация образовательных, воспитательных и развивающих целей. Знакомство с данным курсом способствует интеллектуальному и культурному росту студентов.

Знакомство с курсом машинного перевода и компьютерной лингвистики может внести новый вклад в методические разработки по обучению языку. Используя методики и базы данных машинного перевода можно создать курсы по обучению переводу, реферированию, отработки отдельных грамматических и лексических явлений, тестированию, а также курсы дистанционного обучения иностранным языкам.

Как мы видим, спектр применения основ машинного перевода и компьютерной лингвистики весьма широк. Так же широк и объём нерешённых задач. Студенты могут изучить переводы, полученные с помощью имеющихся пакетов машинного перевода, проанализировать ошибки и предложить способы их исправления. Для этого они должны составить свои дополнительные программы по переводу и дать свои рекомендации по совершенствованию имеющихся программ машинного перевода. Такая работа должна вестись совместно с кафедрами информатики и математики. Она будет плодотворной, если авторские права разработчиков - студентов и их руководителей будут защищены. Мы считаем, что данный курс должен стать обязательным для студентов языковых специальностей.

Резюме. Современная лингвистика не стоит в стороне от глобальной мировой компьютеризации. В данной статье кратко описываются тематика и задачи курса по машинному переводу и компьютерной лингвистике, предлагаемый студентам Крымского гуманитарного университета. **Ключевые слова:** компьютерная лингвистика, машинный перевод, информационные технологии, искусственный интеллект, автоматический, кибернетика, коммерческий продукт, предметный компонент, динамический компонент, язык переводного текста, язык исходного текста, грамматика, лексика, семантика, уровни эквивалентности, функциональные переводные соответствия.

Резюме. Сучасна лінгвістика бере активну участь у процесі світової комп'ютеризації. Стаття стисло описує тематику та завдання курсу машинного перекладу та комп'ютерної лінгвістики, що пропонується до вивчення студентам Кримського гуманітарного університету. **Ключові слова:** комп'ютерна лінгвістика, машинний переклад, інформаційні технології, штучний інтелект, автоматичний, кибернетика, комерційний продукт, предметний компонент, динамічний компонент, мова перекладного тексту, мова вихідного тексту, граматика, лексика, семантика, рівні еквівалентності, функціональні перекладні співвідношення.

Summary. Modern linguistics actively participates in the global world computerization. The present paper describes in short the subjects and the tasks of the course on Machine Translation and Computer Linguistics which is given to the philological students of the Crimean University of Humanities. **Keywords:**

знань, створюють позитивний емоційний фон стосунків з вчителем і з дитячим колективом.

Провідна роль у музичному вихованні належить вчителю, який уводить у чарівний світ загальнолюдських цінностей, фантазій, викликає подив, без якого не можна здійснювати творчий пошук. Без подиву нема творчості. Тільки емоційно підтримані знання формують цілісну особистість. Це дуже важливий момент в естетичному вихованні та особистісно зорієнтованому навчанні.

Під час уроків музики учні знайомляться з музичними творами різних часів, але на нашу думку, слід більше уваги приділяти залученню дітей до народно-пісенної творчості.

На уроках музики вивчення українського народного фольклору проводиться не досить глибоко й серйозно. Якщо вивчається народна пісня, рідко можна почути цікаву бесіду чи розповідь про дану пісню. Адже на уроках музики вчитель повинен давати дітям не тільки інформацію про пісні, але й про народні звичаї та обряди, на яких виконувались певні пісні. Діти повинні знати, що історія України знайшла віддзеркалення у народних піснях, думках. На уроках музики повинні даватися знання з розвитку української музики. За своєю природою народна музична творчість – це необхідний елемент у вихованні підростаючого покоління. Різноманітні інтонації народних пісень легко сприймаються і запам'ятовуються. Мелодична лінія не потребує вокальних здібностей, і її виконання не пов'язане з технічними труднощами. Пісенно-танцювальна музика викликає у дітей жваву реакцію, бо слухати її і виконувати байдуже не можливо. А діти прагнуть саме до цього. Музично-пісенна спадщина українського народу багата за змістом, глибокоемоційна і різнобічна за засобами виразності, здатна викликати співпереживання, радість і смуток, гнів та непримиренність. Тому українську народну та класичну музику слід розглядати не тільки як джерело емоційної насолоди, але і як засіб естетичного виховання молодших школярів.

Велику користь та радість одержують діти від виконання пісень. Завдяки єдності тексту та мелодії, пісні володіють великими можливостями емоційного впливу на дитину. Саме тому вчитель музики в початкових класах повинен більше уваги приділяти співу та слуханню пісень. Пісні – один із найдійовіших засобів естетичного виховання.

Висока художність та доступність для розуміння надають українській народній та класичній музиці великого педагогічного значення. Найкращі її зразки допомагають виховувати в особистості високі моральні, естетичні, світоглядні, художньо-естетичні якості, розвивають інтерес до самого музичного мистецтва, художній смак, фантазію, природні обдарування, формують музичну педагогічну освіту.

Як зазначав В.О. Сухомлинський, що серед чисельних засобів впливу на юне серце важливе місце належить музиці. Музичні твори мають вплив на формування естетичного інтересу у дітей та професійно-педагогічного інтересу вчителя музики. Головною метою, що постає перед майбутнім вчителем музики початкової школи є виховання найважливіших,

найсильніших почуттів – доброти, поваги, милосердя, любові – у свідомості учнів. Саме у процесі сприймання, усвідомлення та осмислення чуттєвого досвіду сконцентрованого у творах мистецтва, виховується і розвивається особистість. Ціннісний орієнтир навчальної діяльності студентів – особистість учня, її конкретні зрушення в процесі напруженої індивідуальної праці по розвитку і формуванню власного потенціалу – морального, індивідуально-творчого, фізичного, духовно-естетичного.

Педагогічне керівництво естетичним вихованням учнів молодших класів засобами музичного мистецтва побудовано на двох основних формах: шкільна і позашкільна вихована діяльність; урочна і позаурочна форма навчання.

Урочна форма роботи, як головна форма і складова педагогічного керівництва естетичним вихованням засобами музичного мистецтва в школі має свої специфічні особливості. Для успішного розв'язання завдань естетичного виховання необхідно з раннього віку дітей залучати до музики. “Якщо в ранньому дитинстві донести до серця красу музичного твору, якщо в звуках дитина відчуває багатогранні відтінки людських почуттів, вона піднімається на такий щабель культури, якого не можна досягти ніякими іншими засобами” [3, с. 97].

Важливо знайти засоби і способи педагогічного впливу, які найбільше відповідають даному віку дітей. Для всебічного розвитку учня дуже важливе формування особистості в моральному напрямку, активізація розумової, естетичної чутливості.

Естетичне ставлення до музики – це відображення її у свідомості дитини, комплекс індивідуальних, вибіркових зв'язків особистості дитини з творами музичного мистецтва та різними видами музичної діяльності. Якщо вчитель музики в початкових класах зможе викликати подив та захват красою, яка розкривається в музиці, то таким чином буде розв'язане основне завдання естетичного виховання і успішно сприятиме розвитку музичної діяльності. Завдання вчителя – спонукати свідомість молодшого школяра до творчого пошуку музичних образів, розвивати фантазію учнів, сприяти розвитку творчої уяви.

Уроки музики можуть бути пов'язані з образотворчим мистецтвом, літературою. Саме таке поєднання на одному уроці кількох видів мистецтв сприяє більш повному розумінню музичних творів, розширенню духовних зв'язків з мистецтвом. Окремі уроки музики можуть супроводжуватись ілюстраціями картин, близькими за настроєм музики. Але існують складні приклади, коли музичні твори використовуються з метою більш глибокого проникнення до образної сфери музичного та образотворчого мистецтва. Однак слід пам'ятати, що поезія та образотворче мистецтво на уроках музики, особливо в початковій школі, не повинні бути фоном, вони мають бути присутніми на уроці, сприяючи більш широкому розкриттю емоційного стану учнів. Відповідно до орієнтацій „Державного стандарту початкової загальної освіти” (листопад 2000 р.) та основних положень сучасної науково-педагогічної концепції про взаємодію та інтеграцію різновиду мистецтву полі художньому розвитку школярів (Г.П. Шевченко,

машинного перекладу повинні бути вирішені задачі автоматизованого представлення контекста, смислового змісту тексту, знань о предметній області, к якій відноситься перекладний текст.

Первые коммерческие продукты машинного перевода, нашедшие практическое применение, появились в середине 80х годов. Они были реализованы на персональных компьютерах и являлись системами прямого перевода, возможности которых базировались на огромных словарях, а не на умении анализировать и синтезировать тексты.

Проблемами машинного перевода сейчас активно занимаются во всех развитых странах: США, Франции, Японии, России, Германии, Китае и т.д. Ежегодно по машинному переводу проводится несколько крупных международных конференций, в разных странах постоянно издаются журналы и книги по этой проблеме.

В настоящее время используется целый ряд систем машинного перевода. Наиболее известной является система SYSTRAN, разработанная и поддерживаемая компанией SYSTRAN Software Inc. и используемая службой машинного перевода при комиссии Европейского союза. Данная служба, объем переводов в которой составляет около 2,5 млн. страниц в год, пользуется системой SYSTRAN для перевода с английского на немецкий, французский, испанский, греческий и итальянские языки, а также с французского на английский, испанский и итальянский. На рынке коммерческого машинного перевода предлагаются системы таких фирм, как Logos Corp., Globanic Inc. Toshiba Corp. CompuServe и др., в том числе и Санкт-Петербургская компания ПроМТ. Системы МП органически встраиваются в общий процесс формирования глобального информационного общества.

Эффективность работы современной системы МП в решающей степени зависит от ее удачной настройки на конкретный подязык естественного языка, на определенную лексику и ограниченный набор грамматических средств, характерных для текстов данной предметной области, а также на определенные типы документов. Представления о подязыках, т.е. о языковых регистрах, стилях, жанрах и т.п. хорошо известны в традиционной лингвистике. Подязык в машинном переводе определяется исходным набором текстов, которые формируют словари. Основные синтаксические структуры, способы их перевода в данной языковой паре. При составлении алгоритмов машинного перевода изучается лексическая сочетаемость и дистрибуция языковых элементов в речи. Статистические характеристики подязыка помогают упорядочить структуру соответствующих алгоритмов анализа и синтеза.

Курс машинного перевода и компьютерной лингвистики тесно связан с другими лингвистическими дисциплинами - лексикой, грамматикой, теорией и практикой перевода и т.д. Он состоит из лекционных и семинарских занятий, а также предполагает большую самостоятельную работу студентов: написание рефератов, курсовых работ, составление алгоритмов машинного перевода для решения частных лингвистических задач.

автоматической обработки текста.

4 этап с 1990 г. - до настоящего времени. Он характеризуется бурным развитием компьютерной техники и появлением на рынке большого количества пакетов систем машинного перевода.

Модели машинного перевода должны охватывать весь процесс перевода от анализа исходного текста до синтеза и выдачи текста на языке перевода. Модели машинного перевода, как правило, имеют два компонента: статичный и динамичный. Статичный или предметный компонент включает модули лексики, грамматики, семантики, а также модули функциональных грамматических, лексических и семантических соответствий на языке оригинала и перевода. Задача динамичного компонента - обеспечить процесс перевода.

Технические компьютерные возможности накладывают рамки и диктуют правила построения алгоритмов перевода. В настоящее время поток публикаций в этой области очень велик. Компьютерное понимание естественного языка - основная задача компьютерной лингвистики. Компьютерная лингвистика занимается поиском алгоритмов и компьютерной реализацией взаимодействия человека с ЭВМ. Большую роль в создании лингвистической основы машинного перевода сыграла структурная лингвистика. Одним из основоположников структурной лингвистики является Роман Якобсон. Среди других ученых, внесших вклад в развитие компьютерной лингвистики следует выделить А.Ляпунова, О.Кулагину, Н.Хомского, Ю.Апресяна, И.Мельчука и др. [1, 3, 4, 5, 6, 8].

Составной частью компьютерной лингвистики является квантитативная лингвистика, в которой в качестве основного инструмента изучения языка и речи используются количественные и статистические методы анализа. С теоретической точки зрения, использование статистических методов в языкознании позволяет дополнить структурную модель языка вероятностным компонентом, т.е. создать структурно-вероятностную модель, обладающую значительным объяснительным потенциалом. Задача построения структурно-вероятностной модели функционирования языка относится к теоретическим проблемам лингвистики и входит в компетенцию теории языка. Автор данной работы уделяет большое внимание данной проблеме [2, 9] и надеется продолжить работу в этом направлении и привлечь студентов к участию в этой работе.

История машинного перевода насчитывает немногим более 50 лет. За это время сменилось несколько поколений систем машинного перевода - от первых программ, использовавших ограниченные ресурсы универсальных компьютеров первого поколения до современных коммерческих продуктов, использующих мощные ресурсы серверов и персональных компьютеров, включая ПК, в которых можно размещать карманные словари, а также компьютерные сети. При снятии технических ограничений, налагаемых возможностями компьютеров по производительности и памяти, становилось ясно, что проблема перевода с одного текста на другой не сводится только к перекодированию слов. Для преодоления трудностей

Б.П. Юсов) саме образотворче мистецтво та музика виступають провідними освітніми компонентами. Оскільки мистецтво є складовою частиною духовної культури суспільства і специфічним видом духовного освоєння світу, воно має велике значення цілісного виховання учнів початкових класів, їхнього естетичного та інтелектуального розвитку.

Але, не завжди уроки естетичного циклу проходять на високому професійному рівні, торкаючись найчуттєвіших струн дитячої душі.

Тому важливими умовами формування естетичної культури майбутніх вчителів є система роботи студентів над собою. Успішному самовдосконаленню майбутніх вчителів в багатьох випадках сприяє здійсненню викладачем вузу наступних задач:

- стимулювання бажання, прагнення розвивати компоненти педагогічних здібностей, доводячи важливість естетичного виховання;
- складання програми естетичного самовиховання, намітити які компоненти педагогічних здібностей слід розвивати;
- визначення шляхів емоційного та естетичного самовиховання, озброїти студентів найбільш ефективними засобами та прийомами емоційного та естетичного самовиховання.

При цьому успіх формування естетичного виховання може бути забезпечений за умови, якщо студента ставити у активно-діяльну позицію, включаючи їх до творчої діяльності, яка вміщає в собі багато можливостей для задоволення їх естетичних потреб. Педагогічний процес має результат лише у тому випадку, якщо педагог вміє вдало вибрати та скомпонувати педагогічні засоби, які естетично збагачують виховання, забезпечуючи емоційну та естетичну привабливість навчальної та позаурочної діяльності.

Таким чином, завдання педагогічних університетів полягає в підготовці майбутніх вчителів, які були б не тільки висококваліфікованими фахівцями, а й володіли новітніми технологіями, завжди знаходились у творчому пошуку ефективних засобів естетичного виховання молодших школярів, що, в свою чергу, зумовлює необхідність розробки нових підходів та методик до професійно-педагогічної підготовки вчителів початкової школи.

Резюме. Підготовка учителів початкової школи в умовах нової парадигми образования должна осуществляться, таким образом, который позволяет обеспечить интеллектуальное развитие, совершенствование творческих способностей, духовное становление личности. Для подготовки учителей начальной школы в педвузах вводятся дисциплины эстетического цикла, которые способствуют развитию их творческого потенциала и эстетического самовоспитания. **Ключевые слова:** подготовка учителя, эстетическое воспитание, начальная школа, интеллект, творческие способности, личность ученика, урок музыки.

Резюме. Підготовка вчителів початкової школи в умовах сучасного розвитку освіти повинна здійснюватися таким чином, щоб забезпечити інтелектуальний розвиток, удосконалення творчих здібностей, духовне становлення особистості. Для підготовки вчителів початкової школи у

педагогічних закладах вводяться дисципліни естетичного циклу, які сприяють розвитку їхнього творчого потенціалу і естетичному самовихованню. **Ключові слова:** підготовка вчителя, естетичне виховання, початкова школа, інтелект, творчі здібності, особистість учня, урок музики.

Summary. Training a primary school teacher in the conditions of a new educational paradigm should be carried out in such a way that ensures the intellectual development and spiritual of the pupils' personality. **Keywords:** training a primary school teacher, aesthetic education, primary school, intellect, creative talent, personality, lesson of music.

Література

- 1 Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посібник. К.: ІЗМН, 1998.
- 2 Стяглик Н.І. Нетрадиційні форми навчання та їх вплив на якість навчального процесу в школі. – Харків, 1993.
- 3 Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа // Вибр. твори: У 5-ти т. – Т. 4. – К., 1977. – С. 7-390.
- 4 Теория и методика музыкального образования детей: Наук.-метод. пособие / Л.В. Школяр, М.С. Красильникова и др.-2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 1999.– 336 с.
- 5 Ушинский К.Д. Сочинения в 3-х т. - Т. 3, 1948. – С. 161-163.

Подано до редакції 12.03.2007

УДК 378.147:371.13

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Рибалко Людмила Сергіївна

докторант кафедри загальної педагогіки

Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди

Постановка проблеми. Реформування вищої освіти в Україні потребує акцентування уваги на людинознавчих потребах, які загалом можна назвати як потреби самості – самовдосконалення, самореалізації, саморозвитку, самоствердження. В педагогічній пресі, широких колах громадськості, науковців, педагогів постійно ведеться мова про покращення професійної підготовки майбутнього вчителя, створення акмеологічних умов для саморозвитку вчителя, виховання конкурентноспроможної молоді. Але до сих пір переважає зовнішній бік проблеми – чим заповнити педагогічний процес, щоб він був ефективним, а не внутрішній – наскільки те, що пропонується „дорослими” потрібно молоді, як нововведення впливають на її розвиток. Прикладом слугує впровадження кредитно-модульної системи навчання в ВНЗах України, за яку так жваво взялися науковці, практики, щоб виконати свій професійний обов'язок, але, на жаль, ніхто не може відповісти на запитання: „Як вона розвиває особистість майбутнього спеціаліста?” З нашої точки зору, якість професійної підготовки майбутнього вчителя залежить, перш за все, від його бажання і інтересу, прагнення максимально реалізувати себе в процесі оволодіння основами педагогічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень. Питання самореалізації особистості, які є базовими в нашому дослідженні, вивчали вітчизняні і зарубіжні вчені [1; 3; 4]. Окремі аспекти виявленої нами проблеми вивчалися як підготовка вчителя до самоактуалізації в педагогічній діяльності (О. Андрієнко,

УДК 371

О КУРСЕ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА И КОМПЬЮТЕРНОЙ ЛИНГВИСТИКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ.

Русанова Ирина Игоревна

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранной филологии

ВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г. Ялта

Постановка проблемы. Современная лингвистика не может стоять в стороне от бурного развития информационных технологий. Информационные технологии относятся, прежде всего, к задачам прикладной лингвистики, таким, как создание систем искусственного интеллекта, создание систем машинного перевода, реферирования и аннотирования текстов; создания систем автоматического распознавания и синтеза устной речи; создания автоматизированных информационно-поисковых систем; разработка автоматических словарей и т.д. Машинному переводу уделяется особое внимание, т.к. здесь лингвисты могут применить свои знания в полном объеме.

Цель статьи – описание предлагаемого курса по машинному переводу и компьютерной лингвистике.

Качество машинного перевода зависит от того, насколько глубоко разработчик программы знаком с лексическими, синтаксическими, грамматическими и семантическими особенностями языков перевода и оригинала.

Предлагаемый курс включает следующие темы:

1. История машинного перевода
2. Технологические условия и требования к моделям машинного перевода
3. Лингвистические основы машинного перевода
4. Основы компьютерной лингвистики
5. Использование статистических методов при составлении программ машинного перевода
6. Современные проблемы машинного перевода
7. Основные коммерческие пакеты по машинному переводу и распознаванию устного и письменного текста.

Впервые мысль о возможности машинного перевода высказал Чарльз Бэббидж, разработавший в 1836-1848 гг. проект цифровой аналитической машины [9]. В 20 веке началась активная разработка технических и лингвистических проблем машинного перевода. В современной истории развития машинного перевода следует выделить 4 этапа [4]:

1 этап - 1946-1957 гг. В этот период американские ученые предложили использовать прибор для расшифровки закодированных военных сообщений для целей машинного перевода.

2 этап - 1957-1967 гг. В этот период были разработаны алгоритмы семантико-синтаксического анализа предложений.

3 этап - 1967-1990 гг. Этот период тесно связан с появлением информатики и внедрением достижений кибернетики в развитие

также по индивидуальным предпочтениям и интересу к разным видам педагогических задач в интенсивном обучении. Перспектива исследования может состоять в применении полученных выводов к решению задач изучения личности преподавателей, осуществляющих интенсивное обучение различным учебным предметам.

Резюме. В статье рассматриваются психологические особенности личности педагога, осуществляющего интенсивное обучение, влияние разных подходов при осуществлении интенсивного обучения на профессионально важные качества личности педагога; приводятся данные об особенностях осознания преподавателями профессионально важных качеств личности педагога, необходимых для реализации разных подходов в интенсивном обучении.

Резюме. У статті розглядаються психологічні особливості особистості педагога, що здійснює інтенсивне навчання, вплив різних підходів при здійсненні інтенсивного навчання на професійно важливі якості особистості педагога; приводяться дані про особливості усвідомлення викладачами професійно важливих якостей особистості педагога, необхідних для реалізації різних підходів в інтенсивному навчанні.

Summary. The psychological features of personality of teacher, carrying out the intensive teaching are examined in the article, influencing of different approaches during realization of the intensive teaching on professionally important qualities of personality of teacher; the awarenesses over given about features are brought by teachers professionally important qualities of personality of teacher, necessary for realization different approaches in the intensive teaching.

Литература

1. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж: изд-во Воронеж. ун-та, 1977.
2. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика, №10, 2003 г. – с. 51-55
3. Воронина Т.П., Кашицин В.П., Молчанова О.П. Образование в эпоху новых информационных технологий. М.: АМО, 1995.
4. Змеев С.И. Основы Андрагогики. – М.: Флинта: Наука, 1999.
5. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. М. Московский психолого-социальный институт, изд-во «Флинта», 1998.
6. Нагаев В.М. Методика викладання у вищій школі. – К.: Центр учбової літератури, 2007.
7. Семиченко В.А. Психология личности. – К.: Видавец Ешке О.М., 2001.
8. Семиченко В.А. Психология педагогической деятельности. – К.: Вища школа, 2004.
9. Ярмакеев И.Э. Развитие профессионально-смыслового потенциала личности будущего учителя // Педагогика, №2, 2006 г. – С. 43-50

Подано до редакції 15.02.2007

Т. Осадчук), педагогічні умови творчої самореалізації особистості молодого вчителя (М. Ситникова). Відмітимо, що в наукових дослідженнях відсутнє глибоке вивчення сутності професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя як системи, її акмеологічного характеру.

Мета статті - розкрити проблему професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя з позиції системного підходу. **Завдання** – з'ясувати сутність професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя і побудувати її модель на основі системного і акмеологічного підходів.

Виклад основного матеріалу. Професійно-педагогічну самореалізацію майбутнього вчителя розглядаємо як систему, елементами якої є мета, завдання, суб'єкт, об'єкт, предмет, принципи, структурні і функціональні компоненти, зміст, засоби (методи, форми, технології), фактори умови, критерії, результати, напрями забезпечення динаміки розвитку.

Системоутворюючим фактором професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя є спрямованість його на досягнення акме-вершини.

Метою професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя є набуття акмеологічної компетентності під керівництвом педагогів і самостійно в процесі професійної підготовки в вищому навчальному закладі, а завданнями – набувати майбутнім учителем досвіду „акме”, тобто самостійно виявляти мету, завдання, суб'єкт, об'єкт, предмет професійно-педагогічної самореалізації; спиратися на принципи професійно-педагогічної самореалізації в процесі професійної підготовки; реалізувати структурні і функціональні компоненти професійно-педагогічної самореалізації, її зміст; використовувати засоби (методи, форми, технології), які позитивно впливають на продуктивність професійно-педагогічної самореалізації; сприяти створенню акмеологічних умов, які підвищують ефективність професійно-педагогічної самореалізації; визначати критерії, показники власної професійно-педагогічної самореалізації; отримувати продуктивний результат професійно-педагогічної самореалізації; формувати навички передачі досвіду організації професійно-педагогічної самореалізації учням.

Суб'єктом процесу професійно-педагогічної самореалізації є студент, який розпредмечує досвід педагогічної праці відомих педагогів, зміст професійної підготовки і опредмечує отримані знання і вміння в власній діяльності творіння.

Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної діяльності опредмечує, перетворює, реалізує ту систему заходів педагогічного впливу, яка створюється в педагогічному колективі. Доцільно відмітити, що суб'єктом професійно-педагогічної самореалізації, крім студента, є і педагог, бо він взаємодіє зі студентом, вступаючи в суб'єкт-суб'єктні відносини. Таким чином, процес професійно-педагогічної самореалізації є характерним і для студента, і для педагога, який працює з ним.

Об'єктом професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя є стан формування його особистісно-професійної зрілості в педагогічній діяльності на протязі всього періоду навчання в ВНЗі. Формування особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя припускає певні його дії, спрямовані на:

- формування акмеологічної спрямованості на здійснення професійно-педагогічної самореалізації і інтересу до проблеми розвитку зрілості власної персони;
- формування стійкої мотивації, спрямованої на саморозвиток і досягнення „акме”-вершини;
- оволодіння акмеологічними знаннями і вміннями;
- подолання стереотипів, бар'єрів, перешкод професійно-педагогічної самореалізації.

Предметом професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя є механізми її здійснення, до яких віднесемо принципи, методи, форми, технології, фактори, умови, що сприяють прогресивному розвитку особистісно-професійної зрілості і отриманню продуктивних результатів. Отже, якщо зрілість є певним перетворенням особистості майбутнього вчителя, а звідси і об'єктом професійно-педагогічної самореалізації, то предметом є те, що сприяє цьому перетворенню, тобто інтеріоризації-екстеріоризації внутрішнього потенціалу в процесі професійно-педагогічної самореалізації.

В основу виявлення принципів, на які спирається професійно-педагогічна самореалізація майбутнього вчителя покладаємо існуючі, відомі принципи з акмеології, теорії виховання, дидактики, але пропонуємо власну точку зору щодо їх поділу, акцентуючи увагу на суттєво необхідних у плані дослідження:

1. Принципи, які сприяють виявленню природи самості майбутнього вчителя: виявлення і врахування вікових, гендерних, індивідуальних особливостей студентів, стимулювання до самовиховання, самонавчання, самоосвіти тощо.

2. Принципи, які розкривають резерви професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя: цілісного (системного) підходу до проблеми професійно-педагогічної самореалізації; інтегративності, активності і самостійності, індивідуального підходу, компетентності тощо.

3. Принципи, на базі яких створюються умови професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя в педагогічній діяльності: акмеологічний, цінності гуманізму, залучення і виховання в педагогічній діяльності і спілкуванні, зворотного зв'язку, оптимальності, трудності й доступності тощо.

Так, український учений І. Бех до принципів виховання відносить акмеологічний, сутність якого полягає в тому, що вихователь орієнтує виховний процес на найвищі морально-духовні досягнення вихованців, створює умови для оптимальної самореалізації підростаючої особистості, розвитку її індивідуальних можливостей і здібностей. Конкретною реалізацією такого принципу є орієнтування виховної роботи на засвоєння

влияние педагогических задач на приемы педагогической деятельности (ставя цели применения педагогических технологий, преподаватель строго отбирает и приемы деятельности), а влияние задач на качества личности педагога оценивается низко - баллом 1 в 63% ответов. В отличие от этого, в гуманистическом подходе слушатели в 60% ответов высоко оценили степень влияния приемов педагогической деятельности на качества личности педагога, а также в 67% отметили влияние педагогических задач на качества личности педагога, то есть в гуманистическом подходе самым важным является соответствие качеств личности поставленным задачам. Таким образом, при анализе технологического подхода влияние педагогических задач на качества личности преподавателя опосредуется в сознании преподавателя особенностями педагогической деятельности, а при анализе гуманистически направленного подхода влияние педагогических задач на качества личности педагога выступает как более прямое и линейное.

В качестве важной характеристики личности педагога нами рассматривалась мотивационная направленность самого педагога на преимущественное использование технологического и гуманистического подхода в интенсивном обучении и обоснование этой направленности теми качествами личности, которые у него сформированы. Выявлено, что у большинства слушателей имеются выраженные индивидуальные предпочтения технологического или гуманистического подходов.

После специальной работы по данному вопросу (лекции, тренинги) был зафиксирован ряд позитивных изменений в представлениях слушателей курсов о влиянии разных подходов в интенсивном обучении на качества личности педагога, расширился спектр называемых задач и качеств, появились указания на личностные противопоставления к применению технологического подхода (неумение ставить четко диагностируемую цель, отсутствие установки на результат) и к использованию личностно-развивающего подхода (отсутствие интереса к личности другого человека, формализм, стремление манипулировать, императивность, монологизм). Возросло число преподавателей, отмечающих необходимость сочетания технологического и гуманистического подходов при решении разных задач в интенсивном обучении.

Выводы. Приоритетной сегодня является гуманистическая парадигма. Вместе с тем специфика интенсивного обучения состоит в направленности на конкретный результат, что определяет необходимость развития у педагога интенсивного обучения ряда качеств личности, профессионально важных для обоих подходов. Качества личности педагога интенсивного обучения, востребованные при гуманистическом и технологическом подходе, определяются спецификой педагогических задач и опосредуются приемами педагогической деятельности. Полученные эмпирические данные, свидетельствуют о том, что педагоги различаются по степени дифференцированности своих представлений о связи разных педагогических задач и профессионально важных качеств личности, а

формирование умений (52% ответов), знаний (31% ответов) и очень немногие (17% ответов) указали, что задачей применения педагогических технологий является постановка четко диагностируемой цели по развитию учащихся. При анализе педагогической деятельности в технологическом подходе опрошенные самым важным приемом педагога назвали контроль деятельности учащихся (68% ответов) и редко (23% ответов) называли планирование результатов самим педагогом и диагностику (9% ответов) исходного уровня учащихся. При определении наиболее важного качества личности педагога в рамках технологического подхода слушатели обратили, прежде всего, внимание на организованность педагога (52% ответов) и меньше на способность педагога к прогнозированию (25% ответов) и установку на результат (23% ответов).

Таким образом, по оценке большинства участников эксперимента для технологического подхода в интенсивном обучении самой главной педагогической задачей преподавателя является отработка у учащихся новых умений, самым необходимым приемом деятельности является проведение контроля, самым важным качеством личности педагога является организованность. При таком понимании педагогической технологии ускользает ее суть – достижение гарантированного результата при наличии диагностируемой цели. При обсуждении гуманистического подхода в интенсивном обучении слушатели указали, что главной задачей педагога является обеспечение удовлетворенности и положительных эмоций учащихся (52% ответов) реже отмечали укрепление доброжелательных межличностных отношений учащихся (30% ответов), создание благоприятной атмосферы для развития личности учащихся (18% ответов). При анализе деятельности педагога в рамках гуманистического подхода в качестве необходимого приема педагога слушатели отмечали приемы поддержки и опеки (69% ответов), реже называли приемы принятия другого человека (18% ответов) и приемы стимулирования (13% ответов). При анализе наиболее важного качества личности педагога в рамках гуманистического подхода слушатели отмечали прежде всего эмоциональное самораскрытие педагога (56% ответов), реже называли эмпатию (20% ответов), а также такие качества гибкости и пластичности личности, как интуицию, импровизацию педагога (14% ответов). Из ответов видно, что для преподавателей обследованной выборки на первом плане оказались отдельные, нередко не самые значимые стороны гуманистического подхода - удовлетворенность и положительные эмоции учащихся, приемы опеки и поддержки, эмоциональное самораскрытие педагога. Между тем суть гуманистического подхода - нежесткое стимулирование и создание благоприятной атмосферы для развития личности учащихся, эмпатия и принятие другого человека не были достаточно выделены и осознаны.

Следующая группа заданий выявляла осознание слушателями степени связи между педагогическими задачами, приемами педагогической деятельности и качествами личности педагога. В технологическом подходе большинство слушателей (70% ответов) высоко (баллом 3) оценили

молоддю загальнолюдських і національних цінностей, створення стратегії життя, яка б передбачала постійний рух до здійснення нових, соціально значущих задумів, формування умінь мобілізуватися на подолання труднощів, прогнозувати наслідки своїх вчинків, свідомо приймати рішення [2].

В основу структури професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя було покладено виділену нами структуру самореалізації особистості, яка відображена на рис.1.

Функціями професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя є:

- ціннісна, яка полягає у створенні акмеологічних цінностей, орієнтації професійно-педагогічної самореалізації, на які спрямовується професійний розвиток майбутнього вчителя;

- виховна, яка виявляється через формування особистісно-професійних якостей особистості майбутнього вчителя в процесі оволодіння основами педагогічної діяльності, галузевих наук та ґрунтується на пересічних уявленнях, які визначаються культурно-історичними умовами і особливостями професійного середовища, конкретного педагогічного колективу, про те, які способи реалізації природного потенціалу є бажаними, а які ні;

- нормативна, яка формує уявлення майбутнього вчителя про те, які способи професійно-педагогічної самореалізації є прийнятними, а які ні в тих або інших педагогічних ситуаціях;

- регулятивна, яка урегулює наявний внутрішній потенціал майбутнього вчителя з можливостями його реалізації в педагогічному процесі;

- рефлексивна, яка сприяє аналізу результатів професійно-педагогічної самореалізації за допомогою мисленнєвого повернення назад.

Професійно-педагогічна самореалізація майбутнього вчителя досягається через зміст, який складається із підсистем ціннісно-мотиваційної, змістовно-процесуальної, рефлексивно-регулятивної.

Зміст професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя на акмеологічних засадах розуміються нами як інтегрована система акмеологічних знань про власний внутрішній потенціал і можливості його розвитку в процесі оволодіння основами педагогічної діяльності, акмеологічних умінь і навичок професійного зростання, набуття досвіду педагогічної майстерності в стінах вищого навчального закладу. Складниками змісту професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя на акмеологічних засадах є досвід ціннісно-мотиваційної орієнтації на повне розкриття внутрішнього потенціалу в педагогічній діяльності, визнання значимості формування акмеологічного потенціалу; знання про власний внутрішній світ і способи професійно-педагогічної самореалізації в педагогічній діяльності, акмеологію як фундаментальну науку; досвід здійснення професійно-педагогічної самореалізації на теоретичному рівні, що приводить до набуття певної акме-вершини в процесі професійної підготовки; досвід рефлексії і регуляції процесу інтеріоризації і

екстеріоризації як процесу засвоєння і реалізації набутого педагогічного досвіду в процесі педагогічної практики.

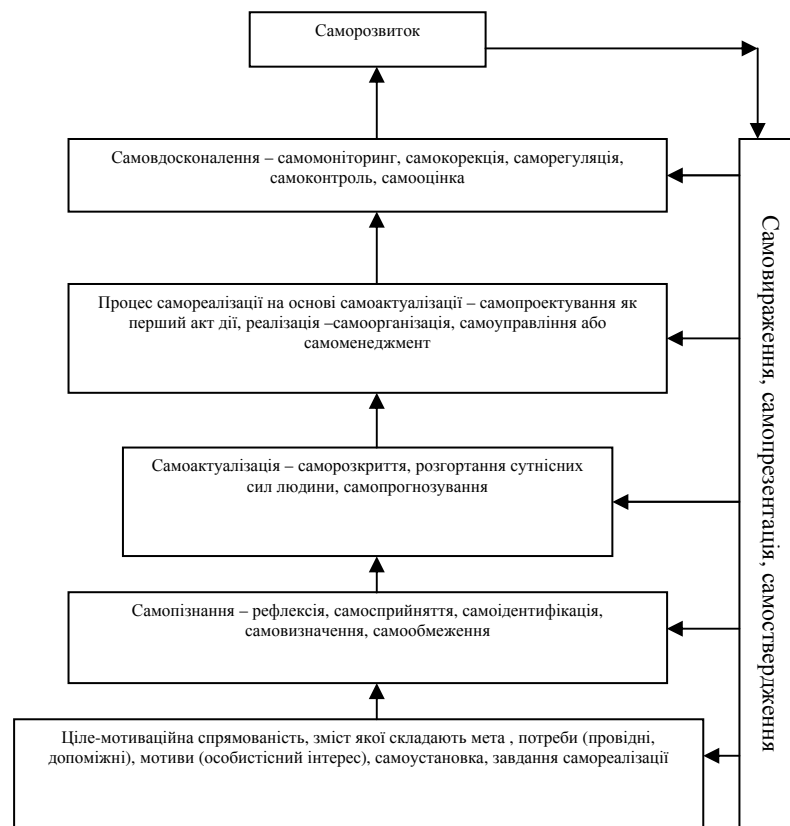


Рис. 1. Структура самореалізації особистості

Вважаємо, що реалізація виділених нами складових змісту професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя сприяє перетворенню об'єктивного змісту педагогічного досвіду в надбання власного, а також впливає на сформованість акмеологічної позиції майбутнього професіонала, майстра педагогічної праці. Особливостями змісту професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя є інтеріоризація педагогічного досвіду, а також досвіду в предметних галузях, перетворення і пропускання його через власне "Я", екстеріоризація власного внутрішнього потенціалу в процесі оволодіння основами педагогічної діяльності. Акмеологічний аспект визначеного нами змісту професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя проявляється в його спрямованості на саморозвиток, досягнення акме-вершини. До

установки - працювати в умовах дефіциту часу, високої концентрації занять, використовувати різноманітні прийоми, що сменяють одна одну всередині заняття, створити атмосферу природного мотиваційного спілкування, забезпечити проблемність і контактність, здійснити поточну діагностику актуальних і потенціальних можливостей навчаючихся, варіюючи шляхи (від мотивації до дії і від успішного дії до мотивації). Це вимагає від викладача інтенсивного навчання ряду специфічних якостей особистості, що посилює розвиваючий ефект інтенсивного навчання.

Нами було проведено емпіричне дослідження по даній проблемі на базі Кримського гуманітарного університету. В якості испытуємих брали участь 24 слухачів курсів підвищення кваліфікації - викладачів української мови. 7 з них мали особистий досвід активного участя в інтенсивному навчанні; ми привлекли цю групу слухачів в якості експертів і на основі обобщення їх відповідей визначали еталонний рівень відповіді. Інші 17 викладачів української мови працювали по традиційним програмам і методикам, використовували окремі прийоми інтенсивного навчання, проявляли інтерес к оволодінню і використанню інтенсивного навчання своєю роботою. Експертам в індивідуальній бесіді задавали наступні питання: приходилося ли Вам здійснювати інтенсивне навчання української мови? Якими були завдання і терміни цього навчання? Що Ви вважаєте результатом успішного інтенсивного навчання? В якій ступені вимагався гарантований результат? Чи була поставлена діагностуєма ціль навчання (наприклад, параметри мовного і мовного розвитку "на виході")? В якій ступені в інтенсивному навчанні Ви використовували педагогічні технології, які саме? В якій мірі Ви використовували прийоми гуманістичного підходу (підтримку, емпатію, стимулювання)? Яким частковим вагом технологічних і гуманістичних завдань в інтенсивному навчанні? Які якості особистості педагога в Вашому досвіді виявилися найбільш необхідними для технологічного і гуманістичного підходу в інтенсивному навчанні? Які якості особистості заважають, протипоказані для педагога в технологічному і гуманістичному підході к інтенсивному навчанню? На основі обобщення відповідей експертів і теоретичного аналізу нами була складена орієнтиривна схема, характеризуюча прийоми педагогічної діяльності, результат педагогічної діяльності, необхідні якості особистості педагога. Відповіді слухачів курсів підвищення кваліфікації в індивідуальній бесіді показали, що вони мають неясні недиференцированні уявлення о тому, що слід відносити к педагогічним технологіям, що к особисто-розвиваючому підходу. Далі слухачам було запропоновано з ознак кожної особистості в діяльності і особистості педагога вибрати той, який найбільш яскраво виражає специфіку технологічного або гуманістичного підходу. При аналізі технологічного підходу педагога при оцінці його завдань відзначили, що основним завданням вважається

потенциал, который представляет собой сложную, нелинейную, открытую и самоорганизующуюся систему, определяющую гуманистическую направленность мировосприятия и миропонимания, действий и поступков педагога, его высокую адаптивность, способность к творческой самореализации и духовному развитию в пространстве социальной и профессиональной жизни. В мотивационной сфере личности педагога, как правило, преобладает потребность в доминировании, являющаяся ресурсом самоактуализации (И.И. Осадчева). Выявлено (Н.Н. Демиденко) три типа мотивационно-потребностной сферы педагога (нисходящего типа - потребности в безопасности, самооценке; переходного типа - устойчивая тенденция роста от потребностей в самооценке к потребности в самоактуализации; восходящего типа). Намечены профессиональные типы личности педагога (реалистический, интеллектуальный, социальный, конвенциональный, предприимчивый, артистичный), из которых наиболее адекватным для педагогической деятельности является социальный профессиональный тип (М.В. Журавкова). Ряд авторов в качестве интегральной характеристики личности педагога рассматривают его профессиональную компетентность. В психолого-педагогической литературе понятие «компетентность» получило широкое распространение сравнительно недавно. Так, в конце 1960 – начале 1970-х г.г. в западной, а в конце 1980-х г.г. в отечественной литературе зарождается специальное направление – компетентностный подход в образовании. В.Н. Введенский выделяет три уровня компетентностей: общий – ключевые и операционные компетентности, частные – компетентности должностной группы в определенном образовательном учреждении, конкретные – компетентности отдельного педагога в рамках учреждения. В. Кузьмина выделила виды компетентности педагога - методическую, дифференциально-психологическую, специальную, научно-педагогическую, аутопсихологическую и др. Компонентами профессиональной компетентности педагога называют - общую культуру педагога личностно-гуманистическую ориентацию, целостное и системное восприятие педагогической реальности, профессиональные знания и умения, наличие мотивации, критичность мышления, готовность к творчеству (Н.Е. Костылева). Профессиональная компетентность педагога рассматривается в связи с уровнями его рефлексии, концепции “я – педагог” - репродуктивный, эвристический, креативный (А.А. Воронникова). Выделены (В.А. Коротков) четыре типа профессиональных ориентации педагога, определена их различная распространенность у педагогов: ориентация на ценность содержания предмета (18,1%), ориентация на инновационную деятельность (26,5%), ориентация на технологию профессиональной деятельности (21,5%), ориентация на личность ребенка (33,9%). Данные показывают достаточно высокую распространенность увлечений педагогами как гуманистическим, так и технологическим подходами. Личность преподавателя интенсивного обучения рассмотрена в работах И.А. Зимней, Г.А. Китайгородской, А.А. Леонтьева и др. На личность педагога интенсивного обучения влияют его мотивационные

выбору и структурирования змісту професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя нами висувуються певні вимоги, які за характером їх реалізації є акмеологічними:

1. Спрямованість вищої педагогічної освіти на формування акмеологічного потенціалу майбутнього вчителя, яка досягається: а) науково обґрунтованим вивченням людинознавчих дисциплін, не скорочення навчальних годин, а розумне їх збільшення в рамках можливого розподілу годин між іншими навчальними дисциплінами; б) інтегруванням різноманітних дисциплін, які вивчаються в ВНЗі; в) урахуванням вікових, гендерних, індивідуальних особливостей майбутніх учителів у процесі навчання і виховання; г) наданням диференційованої допомоги майбутньому вчителю в сприянні самореалізації, саморозвитку в педагогічній діяльності.

2. Фундаментальність змісту професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя, яка забезпечується отриманням достовірних знань про власні можливості, особливості педагогічної діяльності, способи досягнення професіоналізму в педагогічній справі, сформованістю вмінь реалізувати власний потенціал у рамках визначених видів педагогічної діяльності, широким використанням набутих інтегрованих знань і вмінь з акмеології, психології, педагогіки на практиці.

3. Урахування єдності змістового і процесуального компонентів професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки, яке обумовлюється співвіднесенням потреб у самореалізації і можливостей їх задоволення підбором інноваційних способів, засобів, форм, технологій навчання, які доцільно використовувати в ВНЗі.

4. Динаміка розвитку змісту професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя, яка залежить від суб'єктивних і об'єктивних обставин.

Зауважимо, що питання відбору і структурирования змісту професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя потребують ретельного вивчення.

У літературі існує думка, що засобами самореалізації є самовиховання, самонавчання, самоосвіта (М. Ситнікова). Зауважимо, що самовиховання вченими вивчається як організація життя людини, спрямована на максимальну реалізацію її сил і здібностей (О. Кочетов, О. Кучерявий), свідоме впорядкування існуючої структури сутнісних сил людини відповідно до мети самореалізації (Г. Нестеренко), а самореалізація – як засіб виховання особистості, „оскільки, здійснюючи важливі життєві вибори, особистість мимовільно формує внутрішню позицію ставлень, оцінних суджень тощо” (А. Ковальова).

Самонавчання частіше ототожнюється із самоосвітою, але, наш погляд, це різні поняття. Самонавчання є процесом, у ході якого людина „поповнює” власні сутнісні сили новими знаннями без допомоги сторонньої людини, а самоосвіта – процесом і результатом свідомого і самостійного збагачення сутнісних сил людини новими знаннями з метою

найбільш повної самореалізації.

На наш погляд, засобами професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя є методи, форми, технології, а самовиховання, самонавчання, самоосвіту потрібно розглядати як види самоосвітньої діяльності, в яких вона здійснюється.

Методи професійно-педагогічної самореалізації, в нашому розумінні, – це способи самостійного переведення майбутнім учителем потенційних сутнісних сил у реальні практичні дії, які спрямовані на прийняття і розуміння себе та інших людей, супроводжуються вольовими зусиллями людини, не виключають вплив на себе та інших.

В основу класифікації методів самореалізації покладено ідею швейцарського психолога К. Юнга, який виділив дві головні спрямованості особистості або життєві установки – екстраверсію та інтроверсію. Екстраверти спрямовують інтерес до зовнішнього світу, тобто інших людей, предметів, а інтроверти – на власний внутрішній світ, свої думки, почуття, досвід. Характерними рисами екстраверта є рухливість, балакучість, швидке встановлення контакту з іншими людьми, побудова взаємостосунків з іншими, а інтроверта – стриманість, споглядання, прагнення до усамітнення, схильність віддалятися від об'єктів, зосередженість інтересу на собі. Звичайно, екстравертні та інтровертні установки не існують ізольовано, але одна з них є провідною, а інша – допоміжною.

До інтроособистісних методів віднесемо:

а) методи впливу на самосвідомість: самоінформування, самонавіювання, самопереконання, самоприйняття, самоприклад;

б) методи самовключення в діяльність: аутотренінг (самотренування), самовимоги, самодоручення, самопрезентація, самопрограмування;

в) методи стимулювання і корекції самореалізації: самоаналіз, самовиправлення, самовправлення, самозаохочення, самозобов'язання, самоконтроль, самокритика, самозаспокоєння, самонаказ, самообмеження, самопідбадьорювання, самопідкорення, самоперемикання, самопокарання, саморозрада, самосхвалення.

До екстраособистісних методів віднесемо методи емпатії або мисленнєвого перенесення себе в ситуацію іншої людини, прийняття і розуміння іншої людини.

Заслужують на увагу методи самодіагностики, до яких відносяться самоанкетування, самозвіт, самоопитування, самоспостереження, самохарактеристика.

Як відомо, в літературі [5] описуються й інші методи, прийоми, які позитивно впливають на розкриття можливостей самореалізації людини. Виокремимо їх у групу організаційно-практичних і віднесемо до них прийоми „Крок уперед”, „Оцінювання прожитого дня”, „Впізнай себе” тощо.

Найвищою формою самореалізації є самотрасценденція, яка виявляється в працях зарубіжних гуманістів, психологів А. Маслоу, В. Франкла та українського вченого Г. Балла [1; 3; 4]. Самотрасценденція,

як “общественного субъекта”, способного принять личностно общечеловеческие ценности как свои (С.Н. Батракова). По выражению А.А. Леонтьева, интенсивные методы преподавания по своей природе более личностны, более “человечны”, чем традиционные. Здесь осуществляется опора на актуальные потребности и мотивы студентов, создание высокой мыслительной активности обучающихся, их эмоциональная подключенность (И.А. Зимняя, М.А. Ковальчук), усиление субъектности обучающихся в ходе учения и др.

В литературе описаны попытки сочетания технологического и гуманистического подхода в ходе интенсификации обучения. Так, в целевой интенсивной подготовке специалиста (В.И. Трусов и др.) предусмотрены три блока: личностная сторона - раскрытие возможностей субъекта, формирование его мотивов и интересов; функциональная сторона - установка на профессиональную предназначенность обучающихся; предметная сторона - усвоение объема знаний при усилении роли деятельности самого студента; интенсивная целевая подготовка должна сопровождаться развитием мотивационной мировоззренческой сферы. На наш взгляд, остается мало изученным вопрос: как влияют разные подходы (технологический и гуманистический) в интенсивном обучении на становление личности самого педагога. Обращение к этому вопросу приводит к рассмотрению проблемы личности педагога. Личность педагога изучалась многими авторами (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Э.Ф. Зеер, С.В. Кондратьева, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.А. Реан, В.А. Сластенин, В. А. Семиченко, А.И. Щербаков, И.Э. Ярмакеев и др.). Н.В. Кузьмина выделила две группы педагогических способностей (перцептивно-рефлексивные и проективные), включающие разные виды чувствительности педагога к отдельным сторонам педагогического процесса. В.А. Семиченко рассматривает структуру личности как особое системное образование; в целостную личностную систему интегрируются система регуляции, система стимуляции, стабилизации, индикации; описывает характеристики личности: устойчивость, изменчивость, единство, активность. Э.Ф. Зеер описал подструктуры личности педагога - профессиональную направленность (ценностные установки, мотивы, отношение), профессиональную компетентность (знания, умения, способы выполнения деятельности), профессионально важные качества. Профессиональное становление педагога есть результат “формообразования” личности, адекватной профессиональной деятельности. Профессиональные деформации личности педагога, проявляющиеся в таких качествах, как авторитарность, педагогический догматизм, индифферентность, консерватизм, ролевой экспансионизм, социальное лицемерие, поведенческий трансфер (Э.Ф. Зеер). Личностные деформации вызываются стереотипами профессиональной деятельности, механизмами эмоционального старения, стагнацией развития, психофизиологическими изменениями, пределами профессионального развития и акцентуациями характера. И.Э. Ярмакеев считает, что «ядром» личности педагога следует признать её профессионально-смысловой

профессионально важных качеств личности педагога, необходимых для реализации разных подходов в интенсивном обучении.

Анализ литературных источников позволяет определить профессионально важные качества личности педагога, востребованные при реализации педагогических технологий и при осуществлении гуманистического, субъект-субъектного подхода в интенсивном обучении. При реализации технологического подхода акцент ставится на такие профессионально важные качества педагога, как прогнозирование, способность к проектированию и управлению видами деятельности учащихся. При реализации гуманистического подхода акцент ставится на такие профессионально важные качества, как эмпатия, принятие другого человека, интуиция, импровизация. Выявлено своеобразие профессионально важных качеств личности педагога в зависимости от условий интенсивного обучения. При анализе технологического подхода в интенсивном обучении влияние педагогических задач на профессионально важные качества личности опосредуется педагогической деятельностью, при анализе гуманистического подхода влияние педагогических задач на качества личности педагога выступает как прямое и более очевидное. На наш взгляд, повышение осознанности педагогами качеств, профессионально необходимых при использовании интенсивной формы обучения, существенно влияет на формирование этих качеств. Технологический подход в интенсивном обучении применяется там, где необходимо ускорение усвоения и закрепления достаточно большого объема знаний и умений, совершенствование форм контроля знаний учащихся. Технологический подход в обучении проявляется, в частности, в популярности психолого-педагогических технологий. Психолого-педагогическими технологиями принято называть систему приемов педагога, направленных на получение гарантированного результата и сопровождаемых постановкой промежуточных целей, достижение которых может быть проконтролировано. Педагогические и образовательные технологии рассматривались в ряде работ (В.П. Беспалько, Г.К. Селевко и др.). Примером технологий могут служить описанные в литературе пути интенсификации самостоятельной познавательной деятельности студентов (А.Н. Рыблова), включающие промежуточные цели, выраженные в алгоритмизированных действиях студентов и преподавателей, а также рейтинговые технологии организации контроля знаний (Л.И. Аверченко), предполагающие разбиение материала на модули, выделение основных понятий каждого модуля.

Гуманистический подход в интенсивном обучении предполагает установку на развитие личности (обучающихся и педагога) в ходе обучения, укрепление права личности на свои мотивы и цели в учебном процессе, учет прошлого индивидуального субъектного опыта обучающихся, мобилизацию резервов личности (В.А. Сластенин, И.С. Якиманская и др.). Гуманистическая парадигма субъект-субъектных отношений создает установку на развитие личности участников учебного процесса, развитие обучающихся как индивидуальности и в то же время

згідно А. Маслоу, „вихід за свої межі до іншої людини або до смислу. Один із моментів самотрасценденції – це самоактуалізація” [3, с. 404]. Самотрасценденцією людського існування В. Франкл пояснював так: „За цим поняттям стоїть той факт, що людське буття завжди орієнтоване зовні на дещо, але не являється цим самим, на щось чи на когось: на зміст, який необхідно здійснювати чи на іншу людину, яку ми прагнемо любити. У служінні справі чи любові до іншого людина здійснює саму себе” [4, с. 29]. На його думку, людині властиве самоусунення, тобто можливість піднятися над собою, над ситуацією та проаналізувати себе з іншого боку. До форм самореалізації особистості віднесемо самовираження, самопрезентацію, самоствердження.

Результат, як відомо, є реалізованою метою. Він може бути продуктивним і непродуктивним. Вважаємо, що продуктивний результат характеризується сформованою акмеологічною компетентністю, єдиним критерієм якого є готовність майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самореалізації в педагогічній діяльності.

Модель системи професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя на акмеологічних засадах представлена на рис. 2.

У дослідженні визначено такі напрями професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя. Перший напрямок визначається проникненням акмеологічного підходу до освітніх систем, сутність якого полягає в створенні акмеологічних умов для саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації майбутнього вчителя. Другий – характеризується акмеологічною спрямованістю змісту професійно-педагогічних навчальних дисциплін, які складають основу професійної підготовки майбутнього вчителя, формування його професійної компетентності з провідним акмеологічним компонентом. Третій – припускає створення спеціальної дисципліни, внесенням її до навчального плану ВНЗів, у рамках якої студенти будуть знайомитися з основами акмеології як фундаментальної науки, придбавати вміння і навички використовувати акмеологічні знання в здійсненні педагогічної діяльності. Четвертий – припускає створення інваріативних спеціальних курсів, семінарів у процесі підготовки майбутнього вчителя.

Висновки. Вибудована нами модель системи професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя розкриває внутрішній бік проблеми – як сприяти розвитку молоді людини. Перспективами подальших розвідок у даному напрямі є розробка технології реалізації даної моделі на практиці.

Резюме. Автором розкрито сутність професійно-педагогічної самореалізації з позицій системного і акмеологічного підходів. Запропоновано до впровадження в практику вищої школи модель системи професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя на акмеологічних засадах. **Ключові слова:** професійно-педагогічна самореалізація, система, акмеологія, професіоналізм.

Резюме. Автором раскрыто содержание профессионально-педагогической самореализации с позиций системного и акмеологического

підходів. Предложено к внедрению в практику высшей школы модель системы профессионально-педагогической самореализации будущего учителя на акмеологических основаниях. **Ключевые слова:** профессионально-педагогическая самореализация, система, акмеология, профессионализм.

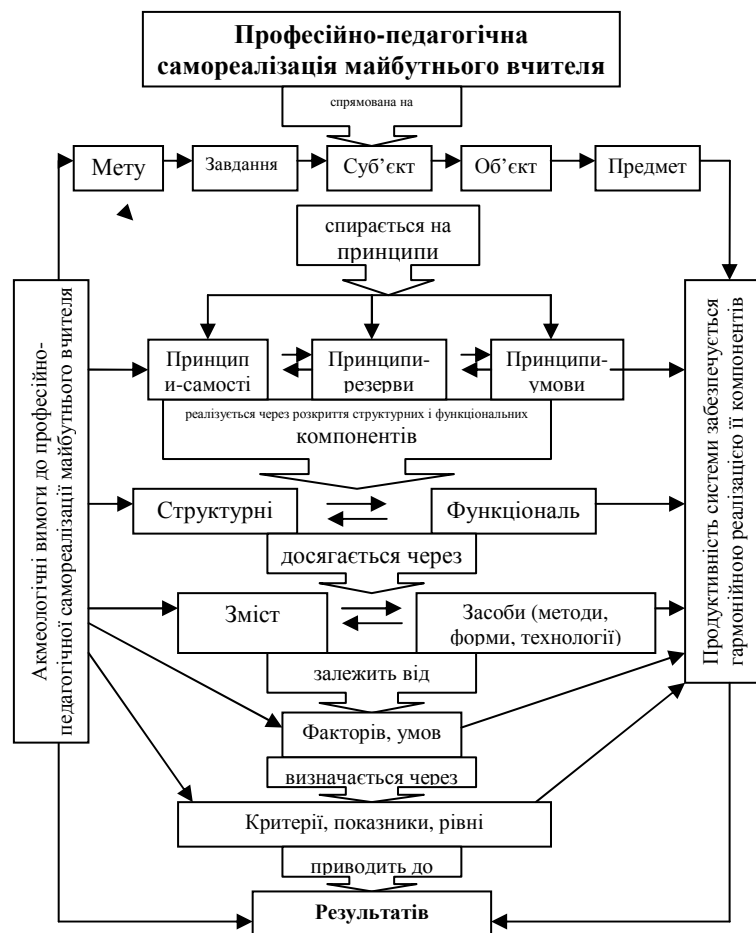


Рис. 2. Модель системи професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя на акмеологічних засадах.

Summary. The author examined the essence of professional-pedagogical self-realization from the point of view of systematical and acmeological approach. Proposed to put into practice of higher education establishments the

объема учебного материала. В ряде смежных наук (педагогике, психологии, эргономике) ведется поиск способов обучения, которые позволили бы повысить темпы обучения, не снижая его качества. В литературе достаточно широко рассмотрены психологические качества, психические процессы и состояния студентов в ходе интенсивного обучения. Гораздо реже обсуждаются особенности деятельности и личности педагога, реализующего интенсивное обучение. Между тем от личности педагога зависит замысел и методы интенсивного обучения, установка на активизацию разных сторон психического развития студентов.

Учёными рассматривались разные аспекты интенсификации обучения. В.В. Давыдов в своей теории предлагал укрупнять единицы усвоения учебного материала, говорил о целесообразности устранения повторов в учебных программах, что обеспечивает экономию учебного времени, ускоряет процесс усвоения программного материала и даёт возможность ввести в обучение дополнительные необходимые для обучающихся разделы учебных предметов. Л.В. Занков предлагал строить обучение на высоком уровне трудности и с использованием быстрого темпа усвоения, что стимулирует общее развитие обучающихся. П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина внесли вклад в интенсификацию умственного развития учащихся. Ю.К. Бабанский отмечал большое значение баланса расхода психологических ресурсов субъектов учебного процесса. Болгарский учёный Г. Лозанов предложил пути интенсификации, усиливающие эмоциональную, мотивационную, перцептивную, мнемическую стороны психического развития обучаемых, что обеспечивает эффект ускорения обучения. Данная система обучения, названная им суггестопедической, строилась на основе суггестии (внушения) обучающимся уверенности в своих неиспользованных еще резервах развития. Г.А. Китайгородская называет три психолого-педагогических принципа интенсивного обучения (первый - глобальный подход при овладении деятельностью, второй - косвенное целеполагание (двуплановость), третий принцип - индивидуальное обучение через групповое). В настоящее время возникают новые возможности развертывания идей интенсивного преподавания в русле акмеориентированного обучения (С.А. Анисимов, О.С. Анисимов, П.В. Беспалов, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Л.А. Галицкая, Р.Л. Кричевский, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.Ю. Панасюк, В.В. Петрушинский, И.Н. Семенов, Е.А. Яблокова и др.). Мобилизация резервов психического развития осуществляется за счет мотивационных установок обучающихся и построения дидактических систем, раскрывающих способы движения к вершинам профессионализма и зрелости личности обучающихся.

Цель данной статьи – определить психологические особенности деятельности и личности педагога, осуществляющего интенсивное обучение, рассмотреть влияние разных подходов при осуществлении интенсивного обучения на профессионально важные качества личности педагога; рассмотреть психологическое содержание разных подходов в интенсивном обучении; выявить особенности осознания преподавателями

можливості дітей у театральній-ігровій діяльності, що виявляється у невмінні розгорнути сюжет, наочно уявити образи персонажів, знайти відповідне мовленнєве оформлення, підготувати та показати театралізовану виставу. Водночас виявлено зацікавленість та позитивне ставлення дітей до театралізованої діяльності. Все це ще раз переконало в необхідності проведення спеціальної роботи з лексичного розвитку дошкільників у процесі театральній-ігровій діяльності.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці методики лексичного розвитку дітей трьох-п'яти років у театральній-ігровій діяльності.

Резюме. Автор статті пропонує методику обстеження лексичного розвитку дітей трьох - п'яти років у театральній-ігровій діяльності; визначає критерії та показники лексичного розвитку дошкільників.

Резюме. Автор статті пропонує методику обстеження лексичного розвитку дітей трьох - п'яти років у театральній-ігровій діяльності; визначає критерії та показники лексичного розвитку дошкільників.

Summary. The article author offers a method of inspection of lexical development of children three - five years in the theatrical-playing activity; determines the criteria and indexes of lexical development of under-fives.

Література

1. Ветлугина Н.А. Художественное творчество и ребенок. – М., 1972. – 240 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и его развитие в детском возрасте: Хрестоматия по возрастной психологии. - СПб.: СОЮЗ, 1999. – 140 с.
3. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Избр. психолог. Произведения: В 2-х т. – М., 1983. – Т.1. – С.78-83.

Подано до редакції 12.02.07

УДК 371

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА, РЕАЛИЗУЮЩЕГО ИНТЕНСИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Пономарёва Е.Ю.

кандидат психологических наук, доцент

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г. Ялта

Постановка проблемы. Необходимость реформирования системы образования Украины, её усовершенствование и повышение качества является важнейшей социокультурной проблемой, которая в значительной мере обусловлена потребностями формирования благоприятных условий для индивидуального развития человека, его социализации и самореализации. Стремительный научно-технический прогресс, ускорение темпов общественных преобразований определяют необходимость совершенствования и интенсификации различных сфер профессиональной жизни человека и, прежде всего, интенсификации процессов учения и усвоения знаний. Различные авторы понимают по-разному интенсификацию обучения: одни делают акцент на увеличение объема усваиваемого материала, другие - на сокращение времени усвоения, третьи - на уменьшение затрат психических ресурсов человека при возрастании

model of system of professional- pedagogical self-realization of future teachers based on acmeological essential principles. **Keywords:** professional-pedagogical self-realization, system, acmeology, professionalism.

Література

1. Балл Г.А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии / Г.А. Балл. – К., – 1993. – 19 с.
2. Бех І. Виховання: від правила до результату / І. Бех // Виховні технології; Упоряд. В. Варава, В. Зоц. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – 120 с.
3. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб: Евразия, 1997. – 430 с.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – Сб.-М.: Прогресс, 1990.– 1990. – 368 с.
5. Шевцова И.В. Тренинг личностного роста / И.В. Шевцова. – СПб: Речь, 2003. – 139 с.

Подано до редакції 18.04.2007

УДК 378.14

СПЕЦИФИКА МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Свищунович Наталья Евгеньевна,

аспирант ГУО «Академия последилового образования»,

Минск, Республика Беларусь

Интенсивность развития мировой системы высшего образования, интегрированной частью которой выступает современная высшая школа Республики Беларусь, ориентирует каждое следующее поколение специалистов к управлению не просто изменившимся миром, а изменениями в будущем. Степень профессиональной самореализации специалистов новой формации будет зависеть от того, насколько способными они окажутся в проведении изменений и насколько быстро они смогут адаптироваться к ним. Вероятно, ещё большее значение имеет способность производить позитивные изменения, предугадывая и понимая тенденции в различных сферах и областях. Необходимо подчеркнуть, что этот аспект высшего образования является общим для любых стран, хотя они и находятся на разных уровнях социально-экономического развития, так как трансформационные процессы являются неотъемлемой частью динамической образовательной системы.

Разделяя ключевые положения Сорбонской декларации (Joint Declaration on Harmonization of the Architecture of the European Higher Education System) или «Совместной декларации о гармонизации структуры системы европейского высшего образования», которые заключаются в том, что мы должны предоставить нашим студентам и нашему обществу такую систему образования, которая может предложить им самые лучшие возможности для поиска тех областей, в которых они могли бы преуспеть, Республика Беларусь осуществляет последовательное реформирование национальной системы высшего образования в соответствии с мировыми приоритетами в данной области.

Для создания целостной глобальной международной образовательной среды требуется проведение грамотной и тщательно продуманной технологической политики, ориентированной на решение проблемы

модернизации и стандартизации образовательных систем. В связи с переходом от системы традиционного (классно-урочного) образования к системе непрерывного образования (обучение через «всю жизнь») основополагающим критерием качества университетского образования становится степень его фундаментальности. В свою очередь это требует гармонизации содержания и унификации требований, технологического использования и методического сопровождения образовательных стандартов с целью обеспечения их международного соответствия и преемственности уровней образования.

На данном этапе развития национальной системы образования уже нашли свое воплощение некоторые меры по согласованию подходов к подготовке педагогических кадров, в том числе и по иностранным языкам. Так, ориентируясь на межгосударственный уровень осуществляемых преобразований, в Республике Беларусь реализуется процесс перехода к двухступенчатой системе университетского образования. Введение образовательного стандарта высшего образования РД РБ 02100.5.139-98 для специальностей педагогического профиля лингвистического направления является важным шагом к содержательно-понятийной интеграции. Настоящий руководящий документ (образовательный стандарт) устанавливает назначение, структуру и содержание специальности П.02.07.00 «Английский язык», требования к уровню подготовки специалиста, минимум содержания образовательной программы. В настоящем образовательном стандарте использованы ссылки на следующие нормативные документы: СТБ 22.0.1-96 Система стандартов в сфере образования. Основные положения; РД РБ 02100.2.001-98 Общее среднее образование. Основные нормативы и требования.

Специфика учителей иностранного языка состоит в том, что выполнение профессиональных обязанностей на международном уровне требует также соответствия определенному перечню требований, предъявляемых к аналогичным специальностям за рубежом. Использование системы международных стандартов является оптимальным средством повышения конкурентоспособности профессиональной иноязычной подготовки для данной категории педагогических кадров. Как правило, процедура проектирования достаточно корректной и согласованной совокупности требований и целей подготовки специалистов с высшим образованием, определяющей уровень системной, интегративной подготовленности выпускников, требований к фундаментальной подготовке, которая обеспечивает им возможность эффективной и активной адаптации к изменяющимся условиям профессиональной и социальной деятельности, получает научное обоснование в процессе обобщения международного опыта.

Факт терминологического согласования инициировал заимствование международного опыта, но отразил только формальную сторону данного процесса. В Республике Беларусь квалификационные характеристики стали прототипом образовательных стандартов, но при этом не была учтена специфика их функционирования, заключающаяся в том, что в основу

четырёх років розподіляли ролі за допомогою експериментатора, після чого мали розпочати гру. Дітям п'яти років необхідно було розподілити ролі та розпочати театралізовану гру.

Мани також було розроблено критерії оцінювання: 0 балів – відмова від виконання завдання; 1 бал – частково виконує завдання з допомогою експериментатора; 2 бали – частково виконує завдання, відмовляється від допомоги експериментатора; 3 бали – багатий словник, відповідає самостійно на всі запитання, адекватно розуміє зміст слів.

Як свідчать одержані дані, діти виявляли інтерес до театру та театралізованої діяльності, з задоволенням дивилися запропоновану виставу, емоційно сприймали її.

У процесі оцінювання відповідей дітей звертали увагу на ставлення дошкільників до театрального мистецтва. Як засвідчив аналіз відповідей дітей, їхні уявлення про театр були дуже поверховими. Вони виявляли найелементарніші знання про функціональні особливості театру, що виходили з їхнього життєвого досвіду (відвідування театру, перегляд телевізійних передач). Деякі діти підкреслювали невластиві для театру функції ("Там люди показують фільми" тощо). У переважній більшості дітей було відзначено відсутність будь-яких конкретних уявлень про театр, театральну виставу, що зумовлено, на нашу думку, ігноруванням з боку вихователів цього напрямку роботи з організації театралізованої діяльності, оскільки у переважній більшості педагогів вона зводилася до виготовлення атрибутів для ігор-драматизацій і періодичної підготовки вистав із дітьми. Завдання виховання свідомого ставлення до театралізованої діяльності, культури й обізнаності глядача вихователі, як правило, не визначають, а якщо й усвідомлюють, то підходять до їх розв'язання формально.

Аналіз розуміння дітьми театральної лексики довів, що більшість слів, які визначають суттєві для театру поняття, виявляються для дітей незнайомими. Найбільш відомими були слова "афіша", "квиток", з якими діти часто зустрічаються в повсякденному житті. Менш знайомі слова "декорації", "куліси", і зовсім незнайоме – "труп". Серед приміщень, які є в театрі, діти найбільш часто виділяли залу, роздягальню. Частіше вони пояснювали невідомий термін шляхом визначення його функціональної приналежності: "де переодягаються", "де сидять" тощо. На запитання "Які вистави ти бачив?" пригадували ті, що бачили нещодавно, нерідко називали знайомі мультфільми та телерадіопередачі. Лише одиниці змогли визначити, що їм запам'яталось у виставі. Наприкінці бесіди експериментатор визначав ставлення дитини до праці актора, інтерес до театральної діяльності.

Щодо аналізу сприймання дітьми театральної вистави, було відзначено, що більшості з них вона сподобалась, але не всі могли аргументовано відповісти, чому саме. Найбільш поширеними були такі відповіді: "Вистава цікава", "Там красиві ляльки, у них красиві костюми", тобто увагу дітей привертало яскраві костюми ляльок, красиві декорації, чарівна музика, що відволікало їх від змістової сторони.

Висновки. Отже, результати констатуючого експерименту засвідчили: низький рівень лексичного розвитку дошкільників обмежує

перегляду театралізованої вистави дітям трьох років пропонували відтворити діалог Колобка під час зустрічі з зайчиком, чотирьох років - діалог героїв казки „Котик та півник”, п'яти років - героїв казки „Пан Коцький”. Експериментатор допомагав дитині у виборі персонажа, націлював на використання під час опису різних видів словосполучень.

Показник: артистичність

Метою завдання „Покажи казку” для дітей трьох років було - виявити вміння втілюватись у створений образ, імітувати характерні рухи казкових персонажів; виразного виконання ролі; для дітей чотирьох років - виявити акторські навички дітей (переживання та втілення образу, моделювання поведінки персонажів за певних умов); уміння творчо перевтілюватися; для дітей п'яти років - виявити вміння відтворювати людські емоції, окремі риси характеру. Дітям пропонували, дібравши відповідні реквізити (костюми, декорації, атрибути), розіграти за ролями театралізовані казки.

Комунікативний критерій

Показник: уміння будувати взаємовідносини з однолітками в ігровій діяльності

Метою завдання „Пограємо разом” для дітей трьох років було - виявити вміння співчувати, співпереживати, об'єднуватись на основі ігрового задуму, рольової взаємодії, тематичних добірок іграшок та особистих уподобань; слухати партнера, вдало підігрувати в рольовому спілкуванні та взаємодії з партнерами; для дітей чотирьох років - виявити вміння зацікавлювати сюжетом гри однолітків, погоджувати ігрові наміри з іншими учасниками гри; ставити завдання одне одному у процесі спілкування на основі дій та рольового спілкування, налагоджувати стосунки з виконавцями інших ролей; для дітей п'яти років - виявити вміння дітей вести діалог з партнером; допомагати доброзичливо спілкуватись друг з другом; виявляти в театралізованій грі чуйність, помічати потребу в допомозі, знаходити способи надати її, спільно долати труднощі; змістовно гратись як наодинці, так і вдвох-утрьох чи в більших за кількістю дітей ігрових групах; готовність виконати розпорядження доручення однолітка, відповісти на його запитання, виразити співчуття на доброзичливе вітання. Дошкільникам пропонували дібрати необхідні атрибути до гри, розподілити ролі, розіграти будь-яку театралізовану виставу.

Показник: уміння запросити однолітків до гри

Метою завдання „Запроси однолітків до гри” для дітей трьох років було - виявити вміння адресувати свої висловлювання одноліткам, привертати їх увагу до себе; для дітей чотирьох років - виявити вміння спілкуватися в доброзичливій формі, переконливо аргументувати свої думки (прохання, оцінки, розпорядження, доручення); для дітей п'яти років - виявити комунікативні уміння дітей, перевтілюватись у свого героя, емоційне забарвлюючи спілкування. Дітям трьох років після перегляду вистави пропонували пограти разом. Експериментатор звертався до них із запитаннями: „Ким ти хочеш бути? Запроси Сашка пограти з тобою. Ти будеш зайчиком, а він буде ведмедиком. Запроси ведмедика пограти”. Діти

мирової методології побудови стандартів положен системно-діяльнісний підхід, який вимагає, щоб складні кінцеві цілі підготовки фахівців були діагностуєми. В розділі 7 «Кваліфікаційна характеристика фахівця» освітнього стандарту РБ відзначається, що фахівець з кваліфікацією «Вчитель англійської та німецької (французької, іспанської, італійської, польської) мови» повинен знати: основи соціально-гуманітарних наук; загальнонаукові та загальнопрофесійні дисципліни; спеціальні дисципліни; дисципліни по відповідним додатковим спеціальностям [1, с.7-8]. Даний перелік областей знання є необхідним, але недостатнім з позиції актуального напрямку фундаментальності педагогічного освіти.

Першочисними цілями для послідовної реалізації концепції підготовки педагогічних кадрів лінгвістичного напрямку є: фундаменталізація підготовки фахівця педагогічного профілю шляхом корекції вимог до знань фахівця, закріплених в освітньому стандарті, та забезпечення об'єктивності діагностичності освітнього стандарту.

Оскільки для Республіки Білорусь актуальною є проблема підготовки педагогічних кадрів, яка б забезпечувала їх інтеграцію в світовий освітній простір, тому найбільш цікавим може бути досвід країни, яка здійснює таку практику в межах одного держави. Таку можливість надає США, де автономність системи освіти кожного штату не перешкоджає професійній мобільності педагогічних кадрів і не обмежує можливості фахівців, які не є резидентами даної країни.

Матеріалом для порівняльного аналізу з метою визначення змістовних та технологічних компонентів виступив освітній стандарт РБ по спеціальності «Англійська мова» застосовано до розділу 7 «Кваліфікаційна характеристика фахівця» та американський загальнопрофесійний стандарт-тест LAST (Liberal Arts and Sciences Test), який є відносним еквівалентом даного документа. Згідно LAST працівник освіти повинен мати широке уявлення про фундаментальні поняття математики та науки в цілому, володіти основними принципами та процедурами, пов'язаними з проведенням наукового дослідження [3, с.5]. В цілому американський стандарт вимагає володіння знаннями в п'яти ключових областях: 1) науково-математичної; 2) соціально-гуманітарної; 3) мистецтвознавчої-гуманітарної; 4) комунікаційної; 5) аналітико-експресивної письмової мови. При цьому кожен аспект супроводжується строго структурованим та нумерованим списком вимог або цільових установок, супроводжуваних прикладами, які розкривають зміст тестуваного матеріалу [4, с.41].

В ході проведеного автором статті дослідження в межах роботи над магістерською дисертацією було виявлено, що, в першу чергу,

белорусский стандарт не предъявляет требований к знаниям специалиста лингвистического направления в сфере научно-естественных дисциплин. Таким образом, содержание стандарта не соответствует понятию фундаментальности педагогической подготовки. Во-вторых, следует отметить, что в LAST отдельной областью знания, которая также тестируется, выступает владение письменной речью. Более того, выдвинутое требование предъявляется носителями языка к самим себе, поскольку владение письменной речью – высший уровень освоения любого языка. Главным технологическим отличием является диагностируемость требований американского варианта образовательного стандарта с помощью теста [2, с.34].

Согласно высказанным обоснованиям для обеспечения внесены необходимые дополнения в раздел 7.3 «Общие требования к знаниям специалиста», а именно включены требования к знаниям специалиста в области точных и естественных наук. Предпринятое изменение потребовало коррекции содержания раздела 8 «Требования к знаниям и умениям по циклам дисциплин», результатом которой стал альтернативный проект содержания дополнительного подраздела 8.0 «Цикл научно-естественных дисциплин» и 8.1 «Цикл социально-гуманитарных дисциплин», который включает положение о том, что в области письменной речи специалист должен уметь подготовить организованное, развернутое высказывание на литературном английском языке согласно данному заданию, соотнося его содержание, с целью и составом аудитории. Данные преобразования стандарта определяют предоставление соответствующего сопровождения в виде спецкурса и его учебно-методического комплекса [2, с.36].

Процессуальная схема реализации модифицированных ценностно-целевых установок образовательного стандарта выглядит как трансформация общеобразовательного цикла дисциплин по принципу дополнительности, что составляет структуру создаваемого проекта. Таким образом, прослеживается поступательное движение от модификации образовательного стандарта по соответствующей специальности к созданию и включению в учебный план нового спецкурса «Интеркультурная профессиональная компетенция», который является методическим сопровождением данного проекта [2, с.37].

Ранее полученные знания на родном языке за курс средней школы, включенные в новый вариант образовательного стандарта, нуждаются в актуализации и адаптации к иностранному языку. Введение авторского спецкурса определяет общую стратегию создания методического обеспечения первого этапа по оптимизации профессиональной подготовки учителей иностранного языка. При этом не исключается вариантность подходов, что позволяют новому поколению специалистов выработать свою тактику подготовки. Концептуальной основой осуществляемых модификаций является тенденция интегрированности национального и зарубежного опыта в рамках рассматриваемого процесса.

Переход к следующему этапу реализации проекта связан с созданием

Показник: интерес до театралізованої діяльності

Метою завдання „Що таке театр” для дітей трьох років було виявити вміння спостерігати за діями ляльок театру іграшок, настільного театру, пальчикового театру, театру рукавичок, розуміти зміст вистави; відповідати на запитання ляльок, виконувати їхні прохання, давати поради, перевтілюватися в той чи інший образ; для дітей чотирьох років - виявити вміння дітей перевтілюватись у казкові образи за власним бажанням; для п'ятирічних дошкільників – виявити вміння дітей користуючись набутим досвідом постановки ігор-драматизацій, розігрувати знайомі й нові сюжети за змістом і мотивами літературних творів, казок та інших форм. Матеріалом для означеного завдання були різні види театру: ляльковий, пальчиковий, тіньовий театр, фланелеграф, театр рукавичок. Після показу вистави лялькового театру дітям трьох років ставили такі запитання: „Тобі сподобалась вистава? Хто з героїв тобі більше всього сподобався? Що таке театр?” Чотирирічні діти мали відповісти на запитання: „Ти любиш театр? Що тобі найбільше подобається в театрі? Що роблять у театрі глядачі? Хто бере участь у театральній виставі?” Запитання для п'ятирічних дітей ускладнювалися: „Ти був у театрі? Де ти бачив театральні вистави? Хто розподіляє ролі між артистами? Хто шиє артистам костюми? Хто малює декорації? Згадай та назви свої улюблені вистави, героїв. А ти приймав участь у театралізованій виставі? Яку роль тобі найбільше сподобалось виконувати? Якої поведінки треба дотримуватись у театрі?”

Показник: уміння створювати яскраві образи головних персонажів

Метою завдання „Покажи” для трьохрічних дітей було – виявити вміння супроводжувати ігрові висловлювання відповідними рухами, які створюють виразний образ; користуватися засобами емоційної виразності: інтонацією, мімікою, жестами, позою, ходюю, характерними рухами; для чотирирічних - виявити вміння інтонаційно передавати емоційний стан персонажів гри-драматизації, голосом відтворювати характерну інтонацію кожного героя; створювати своєрідність кожного ігрового образу за допомогою діалогів; передавати настрій персонажа; користуватися засобами емоційної виразності: інтонацією, мімікою, жестами, позою, ходюю, характерними рухами; для п'ятирічних - виявити навички володіння мовою жестів та імітаційних рухів; передавати відповідними рухами дії людей, характерні для різних професій; створювати образ персонажу самостійно комбінувати свої враження. Дітям трьох років пропонували показати ведмедика, зайчика, пташку; чотирьох років – героїв казки „Котик та півник”; п'яти років – героїв казки „Пан Коцький”.

Показник: уміння передавати своєрідність персонажів за допомогою мовних засобів виразності. Метою завдання „Діалог” для дітей трьох років було - виявити вміння складати діалоги дійових осіб, добирати мовні засоби виразності для передачі характерних особливостей героїв, відповідно використовуючи міміку, позу, пісенну, танцювальну чи ігрову імпровізацію; спілкуватися в ігровій, самостійно-художній діяльності дітей. Матеріалом до означеного завдання були ілюстрації до українських народних казок „Колобок”, „Котик та Півник”, „Пан Коцький”. Після

найулюбленіший герой? Який він? Скільки всього героїв казки? Чим вони відрізняються? Чому герой зробив так, а не інакше? Як би ти зробив на його місці?”

Показник: Розуміння театральної термінології

Метою завдання „Поясни” для дітей трьох років було виявити їхні знання щодо назв предметів театральньо-ігрового обладнання; розуміння слів театральної термінології: театр, вистава, костюм. Процедура виконання була такою: дітям ставили запитання: „Як ти розумієш значення слів „театр”, „вистава”, „костюм.” Дітям чотирьох років пропонували пояснити значення слів: „актор”, „завіса”, „ширма”, „роль”; п’ятирічним – „куліси”, „прем’єра”, „атрибути”, „грим”, „персонаж”, „реквізити”, „декорації”, „вистава”, „місцецтво”. Матеріалом в усіх вікових групах були картинки з зображенням слів театральної термінології.

Показник: інтонаційна забарвленість та виразність мовлення

Задля виявлення стану сформованості в дітей означеного показника їм було запропоновано завдання „Впізнай і охарактеризуй героя”. Метою означеного завдання для молодших школярів було виявити вміння дітей вдало користуватися засобами виразності; передавати інтонаційно почуття та основні емоції - радість, сум, страх; моделювати голосом: тихше, голосніше, грубо, тоненько; матеріалом - іграшки лялькового театру, ширма, декорації казки. Дітям пропонували розглянути іграшкового зайчика та відповісти на низку запитань: „До вас прийшов зайчик. З якої він казки? Він сьогодні зустрівся з Колобком, але Колобок від нього втік. Зайчик дуже сумує. Як з вами привітається сумний зайчик? А як зустрів зайчик Колобка, зрадив. Весело йому так стало! Як привітається веселий зайчик? А ось прийшов ведмедик. Йому теж дуже сумно – від нього також втік Колобок. Як привітається сумний ведмедик? ...Веселий?”

Метою означеного завдання для дітей чотирьох років було виявити вміння створювати і вишукувати нові риси характеру героїв казки; додержуватись відповідної інтонації, тембру, сили голосу. Матеріалом до виконання завдання слугували картинки з зображенням героїв казки, фланелеграф. Дітям пропонували розглянути малюнки з зображенням казкових персонажів. Після чого їм ставили запитання: „З якої казки ці герої? Який настрій у казкових персонажів? Обери на картині будь-якого героя і від його імені розкажи, що ти відчуваєш? Хто з героїв казки розмовляв голосно? У кого голос тихенький, лагідний?”

Метою виконання завдання для дітей п’яти років було виявити вміння дітей за допомогою засобів інтонаційної виразності передавати різні емоції, вимовляти слова з різною інтонацією, силою голосу. Для виконання завдання добирали такий матеріал: - атрибути костюмів, схеми, піктограми. Охарактеризуємо процедуру виконання означеного завдання. Дітям запропонували вимовити з різними інтонаціями привітання від імені улюбленого героя, якщо він: радісний, сумний, гнівається, йому страшно, соромно, він здивований, зацікавлений. Покажи, як би виглядав герой казки, як би у нього змінився настрій.

Театральний критерій

системи діагностики образовательного стандарта, объективированным инструментом которой могут выступать сертификационные тесты. Задача сертификации в сфере образования состоит в установлении и подтверждении соответствия качества профессионально-педагогического образования определенным стандартизированным требованиям. Данная процедура предоставляет все условия для установления фактического показателя качества профессиональной подготовки. Это, безусловно, мотивирует специалистов сферы образования к поддержанию конкурентоспособного качества профессионально- педагогической подготовки и является важным элементом в системе по обеспечению и управлению качеством в целом, особенно в контексте согласования двух ступеней системы высшей школы. При обеспечении всех перечисленных положений возможен дальнейший переход на уровень межправительственный соглашений для правовой регламентации предлагаемого проекта.

Summary. Philosophical and social aspects of the education quality are transforming under the influence of internal processes including continuous terminological determination and integration. A new concept of a quality category as implied in academics requires updated approaches that educators should focus on. If you're entering teaching you get a tremendous opportunity to develop a career abroad. All applicants are required to achieve passing scores on criterion-referenced tests measuring a candidate's fundamental knowledge and skills in relation to an established standard. The standard that our foreign language teaching community should be introduced to. **Keywords:** integration, fundamental knowledge, standard, criterion-referenced tests

Резюме. Проблема качества профессионально-педагогической подготовки является основной задачей, стоящей перед современным образованием. Интеграционные процессы позволяют каждому национальному педагогическому сообществу ориентироваться на наивысший уровень качества, достигнутый в мировой практике. Переход к двухступенчатой системе подготовки кадров, применение образовательных стандартов свидетельствуют об использовании отечественной высшей школой международных подходов к построению структуры и управлению качеством высшего образования. Следуя актуальным тенденциям фундаментальности педагогического образования и диагностичности образовательных стандартов, необходимо основываться на поэтапном внедрении и методическом обеспечении всех элементов модели интегрируемых зарубежных образовательных систем. **Ключевые слова:** интеграция, образовательный стандарт, фундаментальность, диагностика, методическое обеспечение

Резюме. Проблема якості професійно-педагогічної підготовки являється основним завданням, що стоїть перед сучасним освітою. Інтеграційні процеси дозволяють кожному національному педагогічному об'єднанню орієнтуватися на найвищий рівень якості, досягнутий у світовій практиці. Перехід до двоступінчастої системи підготовки кадрів, застосування освітніх стандартів свідчать про використання вітчизняною

вищою школою міжнародних підходів до побудови структури й управління якістю вищої освіти. Дотримуючись актуальних тенденцій фундаментальності педагогічної освіти й діагностики освітніх стандартів, необхідно ґрунтуватися на поетапнім впровадженні й методичним забезпеченні всіх елементів моделі інтегрованих зарубіжних освітніх систем. **Ключові слова:** інтеграція, освітній стандарт, фундаментальність, діагностика, методичне забезпечення.

Література

1. Образовательный стандарт. Высшее образование. Специальность П.02.07.00 «Английский язык»: РД РБ 02100.5.139-98. – Введ. 01.09.99. – Минск: Белстандарт: Минский государственный лингвистический университет, 1999. – 37 с.

2. Свистунович, Н.Е. Стандартизация процесса профессиональной иноязычной подготовки учителей иностранного языка: дис. ... магистра пед.наук: 13.00.01/ Н.Е.Свистунович. – Минск, 2004. – 61 с.

3. Liberal Arts and Sciences Test (LAST). Preparation Guide. – National Evaluation Systems, Inc., 2002. – 61 p.

4. Teacher Certification Examinations. Registration Bulletin 2002-2003. – National Evaluation Systems, Inc., 2002. – 58 p.

Подано до редакції 03.04.2007

УДК 371

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*Скоробогатова Мария Ростиславовна
аспирантка*

*Таврический национальный университет им. В.И. Вернадского
г. Симферополь*

Постановка проблемы. Прогресс движется стремительными темпами. Компьютеры вторгаются практически во все сферы нашей деятельности, поэтому все более актуальной становится достижение всеобщей компьютерной грамотности населения, в том числе и школьников. Исследования позволяют утверждать, что использование ЭВМ в учебном процессе может не только способствовать развитию самостоятельности и творческих способностей учащихся, но и в значительной степени изменить саму технологию обучения. Остановить этот процесс или хотя бы затормозить его – глупо и опасно. Проблема широкого применения компьютерных технологий в сфере образования в последнее десятилетие вызывает повышенный интерес в отечественной педагогической науке.

Анализ исследований и публикаций. Большой вклад в разработку проблемы компьютерной технологии обучения внесли такие ученые: Г.Р.Громов, В.И.Гриценко, В.Ф.Шолохович, О.И.Агапова, О.А.Кривошеев, С.Пейперт, Г.Клейман, Б.Сендов, Б.Хантер и др. Различные дидактические проблемы компьютеризации обучения разрабатывались в нашей стране А.П.Ершовым, А.А.Кузнецовым, Т.А.Сергеевой, И.В.Роберт; методические – Б.С.Гершунским, Е.И.Машбицем, Н.Ф.Тальзиной; психологические – В.В.Рубцовым, В.В. Тихомировым и др. В области психолого-педагогических наук можно выделить основные подходы к использованию компьютерных технологий в начальном образовании. Одни исследователи

дитині самостійно будувати зв'язне висловлювання, забезпечує усвідомлення змісту, ідеї художнього твору через сприймання театральної вистави. У межах нашого дослідження театрально-ігрова діяльність використовувалася як засіб лексичного розвитку дошкільників.

З метою виявлення рівня лексичного розвитку дітей трьох п'яти років нами було виділено низку критеріїв та показників лексичного розвитку дошкільників трьох - п'яти років: мовленнєвий, театральный, комунікативний. Мовленнєвий критерій характеризується багатством словника, розумінням театральної термінології, інтонаційною забарвленістю та виразністю мовлення. Театральний критерій включає інтерес до театралізованої діяльності; вміння створювати яскраві образи головних персонажів; уміння передавати своєрідність персонажів за допомогою мовних засобів виразності; артистичність. Комунікативний критерій визначається вмінням будувати взаємовідносини з однолітками в ігровій діяльності; вмінням запросити однолітків до гри.

Зупинимося детальніше на сутності діагностичних методик щодо виявлення рівня лексичного розвитку дошкільників з ускладненнями залежно від віку дітей.

Мовленнєвий критерій

Показник: Багатство словника

Для дітей трьох років з метою виявити вміння дітей сприймати зміст казки в цілому і значення кожного слова, відповідати на різноманітні запитання дорослого щодо героїв вистави пропонували завдання „Назви слово”. Матеріалом до означеного завдання були: іграшки лялькового театру, ширма, декорації казки. Процедура виконання означеного завдання полягала в тому, що після показу лялькової вистави експериментатор пропонує дітям подивитись на іграшку – зайчика, ведмедика і відповідати на запитання: „Хто це? Який зайчик (ведмедик)? Кого він зустрів? Чим вони відрізняються? Давай ти будеш зайчиком, ведмедиком. Пограємо”.

Метою проведення першого завдання для дітей чотирьох років було виявити вміння застосовувати слова, що означають назви дій, якостей, явищ. Дітям пропонували картину за змістом знайомої казки. Після огляду ставляться запитання: „Кого ви впізнали на картині? З якої казки ці герої? Назвіть їх. Що вони роблять? Який настрій героїв казки передає картина? Чому? Що вам найбільше подобається у цій казці?” Якщо у дитини виникають труднощі з відповіддю на запитання, прочитати уривок з казки і обіграти дії героїв.

Метою першого завдання для п'ятирічних дошкільників було виявити вміння вживати образні слова, епітети, порівняння; давати повну характеристику діючих осіб; виявити стан розвитку пояснювального мовлення дітей, відповідно до смислу вживати слова. До цього завдання добирали такі атрибути: елементи костюмів, схеми, піктограми. Охарактеризуємо процедуру виконання означеного завдання. Експериментатор проводить бесіду з дітьми, пригадуючи театралізовані постанови, в яких вони брали участь. Після цього звертається з запитаннями: „Які казки тобі найбільш подобаються? Хто твій

Литература

1. Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII века. / Отв. ред. Э. Д. Днепров. - М.: Педагогика, 1989. - 722 с.
2. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1982. - 704 с.
3. Паначин Ф. Г. Педагогическое образование в России (историко-педагогические очерки). - М.: Педагогика, 1979. - 215 с.
4. Пенчко Н. А. Основание Московского университета. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1953. - 192 с.

Подано до редакції 18.03.2007

УДК 372

МЕТОДИКА ОБСТЕЖЕННЯ ЛЕКСИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ТРЬОХ-П'ЯТИ РОКІВ У ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Алексєєнко-Лемовська Людмила Владиславівна
аспірант*

РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м.Ялта)

Актуальність проблеми. Вже з раннього дитинства саме в театралізованій грі малюк має найбільшу нагоду бути самостійним, вчиться спілкуватися з однолітками, вибирати іграшки і використовувати різні предмети, долати ті або інші труднощі, логічно пов'язані з сюжетом гри, її правилами, знаходити партнерів, добирати засоби для реалізації своїх задумів. Як писав Л.С.Виготський, гра дитини – це не простий спогад про пережите, але творча переробка пережитих вражень, комбінування їх і побудова з них нової дійсності, що відповідає запитам і потребам самої дитини.

Ступінь розробленості проблеми. У працях провідних психологів і педагогів Л.А.Венгера, О.В.Запорожця, Г.О.Костюка, В.К.Котирло, М.І.Лісіної, Г.О.Люблінської, С.Ф.Русової, В.О.Сухомлинського, П.Р.Чамати наголошується, що дитина як особистість починає формуватися саме в дошкільному віці. І народна педагогіка, і спеціальні дослідження переконливо довели, що дошкільне дитинство, яке займає лише десяту частину життя людини, має надзвичайно важливе значення в розвитку особистості. Різні аспекти творчої гри-драматизації, розвитку уяви дошкільників у творчій грі вивчали такі дослідники, як: Л.С.Виготський, Л.А.Венгер, О.М.Леонтьєв, Г.О.Люблінська, Г.О.Костюк, В.К.Котирло, М.І.Лісіна, Д.Б.Ельконін у вітчизняній психології; Л.В.Артемова, Н.А.Ветлугіна, О.В.Запорожець, Р.І.Жуковська, П.Ф.Лєсгафт, Д.В.Менджерницька, С.Ф.Русова, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський, Е.Н.Флеріна (українська школа гри) в дошкільній педагогії; А.Адлер, К.Гарвей, К.Гроос, Ж.Піаже, В.Штерн, З.Фрейд (за допомогою гри нормалізуються відносини дітей із навколишнім життям) у зарубіжній педагогії і психології; І.М.Сеченов у фізіології підкреслював значення гри для формування відчуттів; Б.Г.Ананьєв, В.М.Бехтерев, В.А.Грінер, Г.П.Шипулін у музичній терапії [1; 2; 3].

Мета статті: розробити методика обстеження лексичного розвитку дітей трьох - п'яти років у театральній-ігровій діяльності.

Основний зміст статті. Театральна-ігрова діяльність є важливим та ефективним засобом розвитку мовлення дітей, оскільки вона сприяє розвитку красивого, образного літературного мовлення, що дозволяє

рассматривают возможность применения компьютеров в школе для развития детей; другие - с позиции формирования их информационной культуры; третьи - как этап подготовки к более серьезному изучению информатики в старших классах. Особый интерес представляют исследования, в которых компьютер выступает в качестве средства развития логического и алгоритмического мышления учащихся, средства интеллектуального развития, средства контроля, а также в качестве средства формирования учебной деятельности.

Нерешенные части общей проблемы. Работы указанных авторов в основном посвящены вопросам содержания и методики преподавания информатики в младших классах. Однако анализ данных исследований показал, что проблеме гармоничного включения компьютерных технологий в процесс обучения в начальной школе уделяется явно недостаточное внимание.

Наблюдается явное противоречие между осознанием необходимости использования компьютерных технологий в начальной школе и недостаточной разработанностью теоретико-педагогических и методических вопросов данной проблемы.

Цель статьи. Исходя из вышесказанного, целью данной статьи является рассмотрение возможностей использования компьютерных технологий для практического применения в учебном процессе начальной школы.

Основной материал. Многие педагоги не осознают важности информатизации в целом, и какими возможностями она обладает. Существует некая боязнь компьютера. Родители обеспокоены лишь только тем, что ребенок просиживает за компьютером дома по несколько часов в день, не желая пойти погулять или поиграть с друзьями.

Остановимся подробнее на возможностях применения компьютера в начальной школе.

Во-первых, детям младшего школьного возраста трудно ставить перед собой дальние цели, стимулирующие активное участие ребенка в учебном процессе. Учитывая, что основным видом деятельности детей 7-9 лет является игра, можно предположить, что именно компьютер с его широким спектром возможностей интерактивного взаимодействия поможет ребенку в обучении и появится положительная мотивация усвоения знаний.

Во-вторых, обучение в начальной школе - это тот фундамент, на котором будет строиться вся дальнейшая деятельность человека. Но, как мы знаем у детей различные уровни мышления. Поэтому учащиеся с высоким уровнем мыслительной деятельности могут при помощи компьютера знакомиться с новым материалом, получая новые сведения или углублять свои знания, выполняя упражнения повышенной сложности. Учащиеся с заниженным уровнем мыслительной деятельности могут работать с компьютером в индивидуальном темпе. Дети, пропустившие занятия, могут ликвидировать пробелы в своих знаниях на отдельных этапах урока либо во внеурочное время. В-третьих, применение на уроке компьютерных тестов и диагностических комплексов позволит учителю за

короткое время получать объективную картину уровня усвоения изучаемого материала и своевременно его скорректировать.

Таким образом, применение компьютера в обучении школьников начальных классов представляется целесообразным. [4,4-5]

По мнению Джона Дьюи, школа должна представлять современную жизнь – жизнь столь же реальную и насущную для ребенка, как и та, которую он ведет дома, во дворе или на детской площадке.

Становление у юных членов общества системы взглядов и установок, необходимых для продолжения и совершенствования жизни общества, невозможно обеспечить путем непосредственной передачи убеждений, чувств, знаний. Такое становление всегда происходит при посредничестве среды. [1, с. 27].

Книга Д. Солпитер «Дети и компьютеры» посвящена вопросам использования компьютера для игр и обучения детей младшего возраста (даже с 3 лет). Нельзя не согласиться с таким выводом автора: «Компьютеры отнюдь не являются каким-то волшебным средством... Просто следует помнить, что при наличии соответствующего программного обеспечения компьютер может оказать весьма положительное влияние на отношение вашего ребенка к учебе и его способность постигать и любить окружающий мир» [5,18].

Александр Нилл говорил: «Когда я думаю об игре, то имею в виду не спортивные площадки и организованные игры, а проявление фантазии. Организованные игры предполагают мастерство, состязание, взаимодействие; детская игра не требует никакого мастерства, редко включает состязание и еще реже - командное взаимодействие.

Маленькие дети живут своими фантазиями и воплощают их в действии. Мальчишки от 8 до 14 лет играют в разбойников и постоянно кого-нибудь «убивают» или «улетают» в небеса на своих деревянных самолетах. Маленькие девочки тоже проходят через эту разбойничью, гангстерскую стадию, только у них она не принимает форму вооруженных столкновений. А разворачивается в сфере личных отношений» [2, с. 56].

Так уж сложилось, что современные школьники с малых лет получают навыки работы на компьютере. Однако их учителя-предметники в основной своей массе с информационными технологиями знакомы слабо – как правило, они ведут подготовку к урокам, используя только стандартный набор методических материалов (книги, учебники, журналы), при этом каждый учитель достаточно консервативен в их выборе.

На смену объяснительно-иллюстративным, репродуктивным методам обучения приходят новые информационно-поисковые. Общепризнанным является то, что психологическая готовность к жизни в информационном обществе, начальная компьютерная грамотность, культура использования персонального компьютера как средства решения задач учебной деятельности становятся сейчас необходимыми каждому человеку независимо от профессии. Все это представляет качественно новые требования и к начальному обучению как к первому звену непрерывного образования. Но реалии современного общества таковы, что: с одной

учителей начальной школы выступали четырехгодичные учительские семинарии, педагогические классы, женские гимназии, женские епархиальные училища, а также женский педагогический институт в Санкт-Петербурге. В средних учебных заведениях учителями назначались, в основном, лица, получившие университетское образование или закончившие духовные академии. Разрешение преподавать в высших учебных заведениях предоставлялось людям с особыми знаниями, отличающимися глубиной и обширностью, а также обладающими высокими профессиональными умениями и навыками. Следует отметить, что на территории нашей страны в тот период было недостаточное количество заведений, готовящих профессиональных учителей.

Послереволюционный период в нашей стране можно охарактеризовать как время формирования основ университетской реформы и пролетаризация университетов.

После окончания второй мировой войны в сфере обучения педагогов намечалось выдвигание педагогической практики как основного средства подготовки квалифицированного педагога. Современное профессиональное педагогическое образование нацелено на подготовку педагогов ориентирующихся на самостоятельно мыслящую и развитую личность. Появились новые разработки базовой концепции системы педагогического образования, увеличилось количество учебных заведений по подготовке педагогических кадров.

Выводы и перспективы дальнейших исследований

На основании проведенного анализа можно сделать вывод о том, что проблема профессиональной психолого-педагогической подготовки педагогических кадров во все времена и во всех странах стояла довольно остро. Ученые во всем мире в той или иной степени работали над проблемой совершенствования профессиональной подготовки педагогов. Следует отметить отсутствие комплексного подхода к этому вопросу, что и является основной перспективой дальнейших исследований.

Резюме. Проведено історичний аналіз проблеми професійної психолого-педагогічної підготовки педагогічних кадрів. Виділено основні тимчасові періоди у формуванні педагогічної майстерності вчителів. **Ключові слова:** вчитель, процес навчання, навчальні заклади підвищеного типу, церковна освіта, університети, професійна майстерність.

Резюме. Проведен історичний аналіз проблеми професійної психолого-педагогічної підготовки педагогічних кадрів. Выделены основные временные периоды в формировании педагогического мастерства учителей. **Ключевые слова:** учитель, процесс обучения, учебные заведения повышенного типа, церковное образование, университеты, профессиональное мастерство.

Summary. The historical analysis of a problem of professional psychological and pedagogical preparation of the pedagogical staff is carried out. The basic time periods in formation of pedagogical skill of teachers are allocated. **Keywords:** the teacher, process of training, educational institutions of the raised type, church education, universities, professional skill.

открыл школу, которая в дальнейшем стала Киево-Могилянской академией. Выпускники этой академии приняли активное участие в создании на Руси новых учебных заведений, стали учителями одних из первых московских школ. Среди них Елифаний Славинецкий, Дамаскин Птицкий и др.

В эпоху Просвещения под влиянием просветительских идей Петра I в России стали возникать учебные заведения, которые помимо начального, среднего и высшего образования были местом подготовки учителей для всех типов государственной светской школы. Так, Московская академия была одним из подобных учебных заведений. Кроме светских учебных заведений, которые готовили педагогические кадры существовали и духовные. Одним из таких учреждений можно назвать Новгородскую школу, которая помимо того, что представляла собой образец духовных школ того периода, вместе с тем готовила учителей для других учебных заведений религиозной направленности. Появляются педагогические издания, ориентированные на формирование профессиональных умений у учителей, среди них "Руководство учителям первого и второго класса". Были опубликованы и другие учебники для педагогов. Стали возникать учебные заведения для подготовки педагогических кадров. Благодаря активной деятельности М.В. Ломоносова в Санкт-Петербурге в 1726 году открылся Академический университет, где студенты получили возможность "давать первые фундаменты наук начинающим учиться" [3].

Одним из них стала учительская семинария при Главном народной училище в Санкт – Петербурге. Другие главные училища с такой задачей не справлялись. В 1786 г. учительская семинария стала первым в России учебным заведением, которое готовило педагогических работников и выпустило к концу XVIII в. более 400 учителей.

Первым русским университетом традиционно считается Московский университет, который был открыт указом императрицы Елизаветы Петровны 12 (24) января 1755 года. По предложению М.В. Ломоносова, при этом университете были оставлены "порожние профессорские вакансии" [4, с.37] для специалистов, которых должен был подготовить сам университет. Институт университетского образования для подготовки педагогических кадров получил широкое распространение в России и Украине. Возрастающая потребность в педагогических кадрах привела к тому, что в начале 80-х годов XVIII века при Московском университете был организован педагогический семинарий, который представлял собой первоначальную форму высшего педагогического университетского образования.

В середине XIX века передовые люди России уделяли много внимания вопросам и проблемам подготовки педагогических кадров. Большое влияние на организацию педагогического образования оказал К.Д. Ушинский, который разработал план подготовки учителей для начальной школы и выдвинул мысль о необходимости организации в университетах педагогических факультетов.

В дореволюционной России основными источниками подготовки

стороны, владение навыками пользования компьютером уже подразумевается для современного человека наряду с умениями читать, писать и считать, а в ряде организаций у вас просто не примут никакой документ, если он не оформлен в электронном виде, а с другой стороны, дома имеют компьютеры меньше половины населения, и на работе не всегда к компьютерам есть полный доступ, и, как следствие, большая часть населения не владеет навыками пользования компьютером в достаточной степени.

Информационные технологии позволяют учителю значительно разнообразить арсенал используемых на уроке средств обучения: презентации, демонстрации, тесты, интерактивные задания и т. д. В итоге каждый урок становится интереснее, познавательнее и увлекательнее.

В 2002 – 2003 учебном году в 50 школах г. Киева начался эксперимент внедрения начальных курсов «Компьютерная азбука» и «ступеньки к информатике» в начальной школе за счет вариативной части учебных планов. Организатором этого эксперимента выступил Киевский городской педагогический университет им. Бориса Гринченко (ректор Сиверс З.Ф.).

А началось использование компьютеров в учебной деятельности еще в конце 1980-х годов. В некоторых школах Украины начали эксперимент по привлечению учеников начальных классов к работе за компьютером. Это было первое знакомство с компьютером и с компьютерными играми, которые развивали память, внимание, абстрактное мышление. Накапливался дидактический материал, создавалась новая методика проведения таких занятий. [3,37- 38]

Компьютер занимает все большее место в досуге детей. Родителей при этом вполне резонно беспокоит вопрос о влиянии компьютера на здоровье ребенка. Не испортит ли он глаза? Не опасно ли излучение? Как отразится на психике ребёнка общение с компьютером? Использование компьютеров и влияние их на здоровье и психическое состояние учеников заинтересовались ученые Института психологии АПН Украины (Машбиц Ю.И., Моргулис Е.Д.) и Лаборатории гигиены детей и подростков (Полька Н.М.). Выводы ученых-психологов и гигиенистов были позитивными. Они выявили, что использование компьютеров в начальной школе развивают память, внимание, пространственное воображение, моторику, создают хорошее настроение. При этом необходимо обязательно придерживаться санитарно-гигиенических норм. [3,37-38]

По наблюдениям медиков 90% людей, работающих за компьютером, жалуются на утомление, чаще всего глаз. Среди педагогов и родителей бытует мнение, что работа за дисплеем аналогична просмотру телепередач. Однако это не так! Светящийся, нередко мерцающий экран компьютера, недостаточная чёткость изображения, неоптимальное сочетание цветов в поле зрения вызывает более сильное утомление глаз, чем просмотр телепередач или чтение книги.

Многие выпускаемые сейчас мониторы снабжены встроенной системой, снижающей уровень излучения и, как правило, имеет

специальную маркировку (LR – низкое излучение). Установить компьютер нужно так, чтобы свет на экран падал слева. Несмотря на то, что экран светится, занятия должны проходить в хорошо освещенной комнате. Стол и стул должны соответствовать росту ребёнка. Линия зрения должна приходиться примерно на центр экрана, а ещё лучше смотреть на экран несколько сверху вниз. Расстояние от глаз до экрана должно быть не менее 50 см. Одновременно за компьютером должен заниматься лишь один ребёнок, так как для сидящего сбоку резко ухудшаются условия рассматривания изображения на экране. Работающий компьютер создает электромагнитное поле низкой частоты. Источником излучения являются не только экран, но и боковые и задняя стенка компьютера. Электромагнитное поле иногда образует выбросы длиной 1,5 м и более. Наиболее остро проблема электромагнитной безопасности стоит в компьютерных классах. Проводимые исследования показали, что нормы излучения в них превышены в 2 – 20 раз. И одной из важнейших причин является отсутствие заземления. Оптимальное время работы с компьютерами для детей в возрасте 7 – 12 лет не должно превышать 20 мин, а для ребят постарше – 30.

Уже после столь непродолжительных занятий, у детей появляются признаки утомления. Несомненно, что утомление во многом зависит от характера компьютерных занятий. Как не странно, но наиболее утомляют компьютерные игры. Они рассчитаны главным образом на быстроту реакции. Психологи предупреждают о «наркотизирующем» затягивающем влиянии подобных игр, о возможностях агрессивного, безжалостного поведения ребёнка под их влиянием.

С особой осторожностью следует решать вопрос о компьютерных занятиях, если у ребенка имеются невротические расстройства, судорожные реакции, нарушение зрения, поскольку компьютер может усилить все эти отклонения в состоянии здоровья.

Как же лучше снимать утомление после компьютерных занятий? Самый лучший отдых – подвижные игры на свежем воздухе.

Вывод. Итак, мы пришли к выводу, что применение компьютера в учебном процессе способствует развитию познавательных способностей учащихся, улучшает восприятие мира, воспитывает самостоятельность. Компьютер позволяет провести диагностику усвоения учебного материала.

Компьютерные технологии в начальной школе дают нам огромные возможности:

- во-первых, использование красивой графики, сказочной оболочки в обучающих программах приводит к тому, что дети с нетерпением ждут компьютерных уроков и мотивация обучения очень высока;

- во-вторых, компьютерные технологии позволяют проведение уроков в игровом стиле;

- в-третьих, ребенок может использовать компьютер как инструмент, который помогает ему учиться. Он осваивает клавиатуру, знает значение основных клавиш, умеет ввести требуемую информацию, исправить ошибку, т.е. приобретает навыки пользователя;

появилась необходимость их грамотного использования в учебном процессе. Такие нововведения привели к качественным изменениям в системе подготовки педагогических кадров, усилением акцента на изучение профессиональных педагогических дисциплин в рамках обучения педагогов.

В Киевской Руси до момента крещения страны не было как таковых учителей. Образование распространяли греческие миссионеры. В эпоху средневековья обучение письму, чтению и счету осуществлялось так называемыми "мастерами грамоты". XIII в. характеризуется тем, что педагогические знания в Киевской Руси, так же как и в Европейских странах в основном стали распространять священнослужители. Наиболее распространены были школы при монастырях и учителями выступали их служители.

Только к концу XI века появились первые упоминания о начале профессиональной подготовки преподавателей на Руси. Именно в этот период в сфере образования стали закрепляться христианские идеи, получившие свое развитие из Византии. В тот период впервые появились так называемые "философы". Ими были лица, которые окончили функционировавшее в те времена учебное заведение в Константинополе и получили звание учителя, преподавателя. В древней славянской и русской письменности понятие "философ" наиболее часто употреблялось именно для обозначения "ученого, образованного человека" [1, с. 27].

В XIV – XVI вв. система образования на Руси значительно отставала от европейской. Подготовка детей в основном осуществлялась вне школы, поэтому основные знания передавались от родителей, домашних учителей, профессиональные – от мастера, специалиста в какой-нибудь области. Учителями стали выступать светские лица, например, мелкие служащие канцелярий, приказных изб и др. Однако, система передачи знаний представителями духовенства сохранялась. Так, например, певчие, чтецы, диаконы продолжали оставаться носителями основ знаний. Обучение и воспитание при церквях и монастырях было довольно распространено в тот период.

Продвижение педагогической науки было незначительным в отличие от достижений европейского Возрождения и начинающегося Просвещения. Воспитание и образование имели большой недостаток, который состоял в полной "непедагогичности" организации системы обучения. У учителей отсутствовала должная педагогическая подготовка. Они в первую очередь были учителями "по навыку, по примеру того, как их самих учили, а не по теории, по науке" [2, с. 93]. Такая ситуация просуществовала вплоть до XVII в.

Во второй половине XVII в. в России образовательная ситуация начинает меняться. В качестве учителей для детей богатых семей начинают приглашать иностранцев. Такая тенденция послужила базой для реформ, которые позднее были проведены Петром I. Одним из первых учебных заведений, которое готовило учителей для братств страны можно назвать Львовское братство. Выпускник этого учебного заведения, Петр Могила

учителе, значении его личности, профессиональном самосознании и профессиональных требованиях к нему. Эти работы можно отнести к одним из первых пособий по совершенствованию профессионального психолого-педагогического образования учителей. Ф.А.В. Дистервег одним из первых обратил особое внимание на значительную роль учителя в реализации развивающих задач школьного образования, зависимость методов обучения от специфики учебной дисциплины и профессионализма педагога.

В связи с развитием общества в Америке в середине XIX в. стали открываться педагогические учебные заведения, кафедры во многих колледжах, увеличился поток педагогической литературы. Увеличилось количество выходящих в свет журналов образовательной направленности, методических пособий в помощь учителям. Подобное положение в отношении профессионального психолого-педагогического образования сложилось на тот момент и в Западной Европе.

В начале XX в. в связи с происходившими в тот период революционными волнениями, первой мировой войной появилась потребность не просто в работнике, имеющем универсальные знания, а в человеке, обладающем основательным общим образованием. Именно поэтому пристальное внимание стало уделяться педагогической науке и практике. Усиленно стала развиваться дидактические разделы педагогической науки, акцентировалось внимание на воспитание личности человека. Появилось большое количество новых систем обучения, например теория свободного воспитания М. Монтессори, метод проектов У.Х. Килпатрика, Дальтон-план, педагогика личности Г. Гаудига и др. Профессиональная подготовка учителей также была ориентирована в русле общепедагогических изменений.

По окончании второй мировой войны в странах Западной Европы широко распространились педагогические идеи и опыт США. Система образования педагогических кадров Восточной Европы в свою очередь строилась под влиянием коммунистической идеологии и образцу советского государства. Отличие в профессиональном образовании педагогических работников стран Западной и Восточной Европы заключалось в следующем. На западе выставляли на первый план интеллектуальный уровень образования, следовательно, в основном готовили учителей-предметников и меньше внимания уделяли профессиональному мастерству, профессиональным умениям, качествам учителя. В свою очередь в Восточной Европе система подготовки педагогов строилась на основе политико-идеологической системы Советского Союза, его коммунистических идей. На первом месте при профессиональном обучении педагогических кадров стояли их моральные качества, которые не должны были идти в разрез с политикой партии. В дальнейшем отношение к этой проблеме стало значительно меняться в плане ориентации на прогрессивные идеи ученых всего мира в плане преобразования профессионального педагогического образования учителей. Стали появляться новые системы обучения и соответственно

- в-четвертых, компьютерные технологии позволяют добиться индивидуального подхода к учащимся.

Применение в школе компьютерной техники учителями начальных классов поможет сделать школьное преподавание более эффективным.

Резюме. Информационные технологии позволяют учителю значительно разнообразить арсенал используемых на уроке средств обучения: презентации, демонстрации, тесты, интерактивные задания и т. д. Применение компьютера как элемента образовательной среды начальной школы развивает познавательные способности учащихся: внимание, воображение, память, логическое мышление, улучшает восприятие мира, воспитывает самостоятельность у учащихся. В итоге каждый урок становится интереснее, познавательнее и увлекательнее. **Ключевые слова:** компьютеры, технологии, информатика, тесты, внимание, воображение, память.

Резюме. Інформаційні технології дозволяють учителеві значно різноманітніти арсенал використовуваних на уроці засобів навчання: презентації, демонстрації, тести, інтерактивні завдання і т.д. Застосування комп'ютера як елемента освітнього середовища початкової школи розвиває пізнавальні здатності учнів: увага, уява, пам'ять, логічне мислення, поліпшує сприйняття миру, виховує самостійність в учнів. У підсумку кожний урок стає цікавіше, захоплюючи. **Ключові слова:** комп'ютери, технології, інформатика, тести, увага, уява, пам'ять.

Summary. Information technologies allow the teacher to diversify considerably an arsenal of means of training used at a lesson: Presentations, demonstrations, etc. Application of a computer as element of the educational environment of an elementary school develops tests, interactive tasks Cognitive abilities of pupils: the attention, imagination, memory, logic thinking, improves perception of the world, brings up independence at pupils. As a result each lesson becomes more interesting, познавательнее and it is more fascinating. **Keywords:** computers, technologies, computer science, tests, attention, imagination, memory.

Литература

1. Дьюи Дж. Демократия и образование: Пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – С.27.
2. Нилл А. Саммерхил: Воспитание свободой: Пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – С. 56.
3. Ривкінд,Ф., Ломаковська Г., Колесников С., Ривкінд Й. Сходінками до інформатики // Початкова школа. – 2006. – № 5. – С.37-38.
4. Сергеев Ю.Н. Компьютер как элемент образовательной среды начальной школы в контексте современных образовательных теорий. Всероссийский Интернет-педагог // www.gimn12@stv.runnet.ru – С. 4-5.
5. Солпитер Д. Дети и компьютеры: Настольная книга родителей. – М.: Бином, 1996. – С.18.

Подано до редакції 07.04.2007

ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ПЕДАГОГА В РОБОТІ З „ВАЖКИМИ” ПІДЛІТКМИ В СПЕЦІАЛЬНО СТВОРЕНИХ УМОВАХ

*Суетіна Ольга Євгенівна,
здобувач*

Інститут проблем виховання АПН України

Постановка проблеми полягає в тому, що на сучасному етапі розвитку українського суспільства є необхідність приймати рішучі кроки в боротьбі з таким явищем, як безпритульні діти та підлітками із асоціальною та антисоціальною поведінкою. Кадрове забезпечення цього процесу також потребує поліпшення, удосконалення професійних якостей організаторів виховного процесу.

В нинішніх умовах пріоритетним є завдання щодо вжиття комплексу заходів стосовно поглиблення процесу реформування кримінально-виконавчої системи, підвищення ефективності соціально-виховної роботи із засудженими та підслідними, спрямування її, насамперед, на захист прав та законних інтересів ув'язнених та на досягнення мети їх виправлення і ресоціалізації.

Складовою цього курсу є соціальна переорієнтація системи виконання покарань з урахуванням міжнародного досвіду дотримання принципів гуманізму, законності, демократизму, справедливості, запровадження нових методів роботи із засудженими та ув'язненими, поліпшення кадрового забезпечення тощо.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В основному сучасні роботи присвячені дослідженням психолого-педагогічних основ організації виховного процесу у виправних та виховних колоніях [4; 6], предметом дослідження у цих роботах є перевиховання підлітків у пенітенціарних установах.

Виділення невирішених частин загальної проблеми. На жаль, питання щодо організації виховного процесу з неповнолітніми саме в слідчих ізоляторах (СІЗО) практично не розглядається в цих дослідженнях.

Формулювання цілей статті. На жаль, навчально-виховний процес в умовах СІЗО ще не має достатнього теоретичного та практичного обґрунтування; практично немає спеціальної педагогічної та психологічної літератури з питань виховання підлітків в умовах позбавлення волі, тим більше в СІЗО. Тому проблеми організації навчально-виховного процесу підлітків в умовах СІЗО потребують глибоких досліджень, особливо у світлі останніх міжнародних вимог щодо поліпшення умов утримання неповнолітніх осіб, узятих під варту. Це є одним з важливих завдань у системі проведення ґрунтовних досліджень з проблем пенітенціарної педагогіки та психології. Потребує значного удосконалення система підготовки кадрів до роботи з неповнолітніми в умовах СІЗО. Набуває актуальності проблема якісної підготовки педагогічних кадрів до корекційної роботи з підлітками в умовах обмеження або позбавлення волі.

Теоретико-методологічні засади цієї проблеми сформульовано у

обучении и воспитании играло философское учение Фомы Аквинского. Благодаря росту числа учебных заведений в этот период выделилась особая категория людей, занимающаяся педагогическим трудом. Стали появляться первые университеты, которые характеризовались дифференциацией программ обучения. Однако, система ученичества, где в качестве учителей выступали торговцы и ремесленники, в этот период еще сохранялась. Эпохе средневековья также была присуща система рыцарского обучения, учителем в этом случае выступал феодал, который брал на воспитание к себе в дом будущих рыцарей. На Востоке в этот период учащиеся старших классов стали получать некоторую педагогическую подготовку, для того чтобы в дальнейшем работать учителями. Кроме того, отдельные просветители Востока открывали свои высшие школы, где сами непосредственно осуществляли процесс преподавания. Среди них можно назвать Ованеса Саркавага Ивастасера, Ованеса Воротнеци и др.

В эпоху Возрождения педагогические идеи распространяли наиболее просвещенные умы того времени, среди которых были Витторино да Фельтре, Эразм Роттердамский и др.

В период Контрреформации усилилось влияние ордена иезуитов, поэтому процесс обучения и воспитания в основном стали осуществлять представители этого религиозного направления.

В Новое время и эпоху Просвещения роль образования значительно повысилась. Поскольку основными учителя на данный момент продолжали оставаться родители Я.А. Коменский написал первую в мире педагогическую книгу для родителей "Материнская школа", а также ряд учебных пособий по учебным дисциплинам.

Интенсивное социально-экономическое развитие стран Западной Европы привело к возникновению помимо традиционно установившейся на тот период во всей Европе системы образования, новой, которая получила название система взаимного обучения, возникновению которой история педагогической мысли обязана Англии. Учителями в такой системе становились сами ученики. Следует отметить, что система взаимного обучения была неудачной. Знания, которые передавались учениками, выступавшими в роли учителей, были достаточно поверхностными и схематичными.

В XIX в. в Западной Европе продолжал существовать институт частных учителей, которыми становились образованные люди того периода, как правило, закончившие университет. Как известно, одним из основоположников педагогического образования был Ф.А.В. Дистервег. Он автор одних из первых трудов для подготовки будущих учителей. Так в своей работе "Руководство к образованию немецких учителей" он изложил основные принципы организации учебно-воспитательного процесса, целостно освещены вопросы теории и практики организации народной школы и подготовки учителя. В других своих трудах, например, таких как "О самосознании учителя", "Об учительском образовании", "Каков отличительный признак учителя, возбуждающего духовные силы учащихся и укрепляющего их характер", педагог изложил свои размышления об

развития системы профессиональной психолого-педагогической подготовки педагогических кадров.

Изложение основного материала. Отношение к профессиональной психолого-педагогической подготовке учителей в разные исторические эпохи значительно отличалось. Так в первобытнообщинном строе профессионально подготовленные педагоги отсутствовали. Обучение и воспитание людей проходило посредством всего окружения. Как такового института подготовки педагогических кадров не существовало.

С течением времени отношение к педагогической деятельности стало меняться. Разделение умственного и физического труда в конечном итоге привело к выделению профессии учителя. Так появились новые инициационные учреждения, в которых готовили будущих жрецов. Именно эта группа людей в ранние периоды возникновения жизни осуществляла процесс обучения.

Одними из первых учителей в древнейших цивилизациях Ближнего и Дальнего Востока наряду со жрецами были писцы. В свою очередь в Древнем Египте существовал также так называемый институт "семейной школы". В этом случае учителями становились главы семьи, которые изначально обучали только своих детей профессии, а в дальнейшем и других учеников. Учителями становятся наиболее образованные люди того периода. В Древней Индии помимо существовавших на тот период учителей школ, образовательную функцию выполняли монахи. Профессия учителя в этой стране была на достаточно привилегированном месте. В мусульманской системе образования к профессии учителя готовили в учебных заведениях повышенного типа – медресе.

Во времена Античности в Древней Греции существовало два подхода к осуществлению педагогической деятельности. Один из них имел место в Спарте, где процесс обучения и воспитания осуществляли специально назначенные люди, которые отличались определенными умениями, например, выделялись острым умом и гимнастическими умениями по отношению к остальным. Школы, как правило, находились бдительной опекой старейшин, которые и считались основными учителями и наставниками. В Афинах учителями становились образованные люди, философы, например, такие как Пифагор, Сократ, Платон, Антисфен, Аристотель и др.

В Древнем Риме любой его житель, который обладал грамотой и письмом мог выполнять обязанности учителя и открыть элементарную школу. Учителя этой категории не пользовались уважением. В учебных заведениях повышенного типа, гимназиях, учителя занимали более высокое положение, некоторые из них стояли на государственной службе и оплачивались государством. Обучение в риторских школах, как правило, вели государственные деятели, которые были достаточно образованными и активно участвовали в политической жизни страны. В качестве примера можно привести Цицерона, Сенеку и др.

В средние века педагогическая деятельность, в основном, была сконцентрирована в руках священнослужителей. Важнейшую роль в

працях І.І.Беха [1; 2], І.А. Зайцевої, В.С. Кукушкіна [3], О.С. Суєтної [5].

Виклад основного матеріалу дослідження. Проведений нами аналіз наукових досліджень підтвердив, що в сучасних умовах недостатньо здійснюється цілеспрямований процес виховання підлітків в умовах позбавлення волі. Концепція такого підходу повинна базуватися на гуманістичних засадах, в основі яких полягає завдання захисту дитини, надання їй допомоги в перевихованні та самовихованні і подолання всіляких форм прояву асоціальної поведінки.

Таким чином, виховна робота з неповнолітніми в СІЗО потребує як теоретичного обґрунтування, так і розробки практичних рекомендацій щодо підвищення її ефективності.

Дослідна робота підтвердила передбачене гіпотезою припущення, що однією із соціально-педагогічних умов підвищення ефективності процесу виховання неповнолітніх у СІЗО є цілеспрямоване науково-методичне забезпечення удосконалення теоретичної і методичної підготовки педагогічних кадрів.

Вирішення завдань експериментального дослідження стало можливим завдяки вивченню педагогами особливостей вікової психології старших підлітків, формування вміння налагодити контакти з дітьми, створення у взаємовідносинах з ними сприятливого психологічного клімату; впровадження у віковий процес раціональних методів та прийомів, врахування вимог психології навчання тощо.

Дотримання цих вимог потребує від педагога професіоналізму, високого рівня психологічної культури, уміння налагоджувати психологічний контакт з підлітками, володіти інтерактивними методиками та прийомами виховання.

Всю виховну роботу з підлітками в СІЗО організує і здійснює суб'єкт виховання – вихователь, який є основною постаттю виховного процесу. „У вихованні все має ґрунтуватися на особі вихователя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості. Ніякі статuti і програми, ніякий штучний організм закладу, як би хитро не було придумано, не може замінити особистості в справі виховання... без особистого безпосереднього впливу вихователя на вихованця справжнє виховання, що проникає в характер, неможливе. Тільки особистість може впливати на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна формувати характер. Причини такого морального магнетизування приховані глибоко в природі людини”, - підкреслював К.Д. Ушинський.

До особливостей професійної підготовки педагогів, вихователів, психологів до роботи з підлітками в умовах СІЗО ми відносимо їх психологічну готовність до такої праці, спроможність і компетентність у розв'язанні педагогічних, психологічних, медико-валеологічних, юридичних, правових, соціально-економічних, морально-етичних проблем підлітків; здатність до реалізації виховних завдань в умовах обмеженого вибору напрямків діяльності, специфічних форм і методів її реалізації, спроможність у практичній роботі миттєво орієнтуватися в складній педагогічній обстановці, готовність до імпровізації, творчості, уміння

знаходити вихід з нестандартних виховних ситуацій.

Цінність, ефективність, успішність виховного процесу з підлітками в умовах СІЗО в багатьох залежить від професійної діяльності усіх представників пенітенціарного персоналу (вихователів, педагогів, психологів, методистів). Стверджуючи необхідність психологічної та професійної готовності співробітників до гуманного, доброзичливого, толерантного спілкування із підлітками, підкреслимо, що саме така позиція у ставленні до обвинувачених підлітків з боку представників адміністрації СІЗО сприяє збереженню психічного здоров'я як перших, так і останніх, упереджує виникнення руйнівних психічних станів, характерологічних акцентуацій, профілаксує професійну й особистісну деформацію персоналу. Врахуємо також і таку об'єктивну закономірність: загальна ефективність діяльності СІЗО зумовлена тим, наскільки „команда” співробітників об'єднана спільною метою ресоціалізації обвинувачених підлітків, і діє для її досягнення у відповідності з гуманістичними засадами пенітенціарної ідеї.

Насильство як засіб впливу на вихованця має бути виключене не лише з практики, але й зі свідомості вихователя. Адже відомо, що використання насильства над дитиною не тільки не сприяє досягненню мети у вихованні, а й призводить до діаметрально протилежного результату, знижуючи в дітей довіру і любов до вихователя, псуєчи й розбещуючи душу дитини, стаючи причиною неадекватної поведінки.

Переорієнтація освітньо-виховного процесу в СІЗО на засадах людської гуманності, духовності вимагає від педагога високої особистісної і професійної зрілості. Володіння активними методами та прийомами навчання і виховання учнів – одна з основних вимог для сучасного педагога СІЗО. Поки що недостатню увагу приділяється питанням професійної підготовки майбутніх вчителів до роботи з підлітками девіантної поведінки, особливо в спеціальних умовах, пов'язаних з обмеженням або позбавленням волі.

Принциповою особливістю виховної роботи в СІЗО як професії є її пограничний характер. Вихователь в СІЗО – в певному сенсі універсал, хоча його універсалізм має досить чіткі предметні межі, що визначаються змістом життєвих проблем підлітка та можливими шляхами їх вирішення. Словесний та інструментальний зміст виховної роботи акумулює в собі пограничні елементи суміжних професій (психології, соціології, педагогіки, юриспруденції і т.д.) на основі взаємообміну інформацією, інструментарієм, технологіями.

Професійну компетентність вихователя в СІЗО можна поділити на два види:

- управлінська компетентність: включає теоретичні знання і практичні вміння (досвід) вихователя необхідні як для роботи з конкретними підлітками, так і для організації захисту прав людини;

- психолого-педагогічна компетентність формується знаннями психології і педагогіки. Психологічна компетентність вихователя повинна бути достатньо високого рівня, так як у процесі діяльності йому доводиться

на становлення регіонального образования в условиях Волынского края в XIX – в начале XX столетия. Сделан анализ состояния изученности выбранной проблемы в научно-педагогической литературе, выявлены исторические и социально-культурные предисловия формирования еврейского образования Волыни.

Summary. This article deals influence of Jewish social communal with the grounding of region education in Volyn at XIX – at the beginning XX”. Analyses the existed investigations of chosen problem presented in the scientific and pedagogical literature, discloses the historical and socio-cultural background of formation of the Jewish education in Volyn.

Література

1. Еврейская энциклопедия. Свод знаний о еврействе и его культуре в прошлом и настоящем: 16 т. – СПб., 1908-1913., т.3. С.535., т.7. С.600-602., т.1. С.799., т.10. С.211-213.
2. Первая всеобщая перепись населения Российской империи, 1897 г., т.8. Волынская губерния. – СПб., 1904. – 250 с.
3. Звіт секретаря Волинського губернського комітету від 31 березня 1875 р. – Житомир, 1875. – С.28-30. – С.46-47.
4. Гессен. Ю. История еврейского народа в России. – М., 1993 – Иерусалим, 1753. – 281 с.

Подано до редакції 11.03.2007

УДК 378:373.1.013

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ

Кравченко Юлия Михайловна

*кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Севастопольский городской гуманитарный университет*

Постановка проблемы. Современное состояние развития общества требует значительных изменений в системе профессиональной подготовки педагогических кадров. Решить проблему повышения эффективности профессионального мастерства педагогов возможно посредством исторического анализа становления системы профессионального образования педагогических кадров, и как следствие, сделать определенные выводы, сформировать рекомендации, которые имели бы огромное значение для совершенствования психолого-педагогической подготовки в вузе в процессе получения педагогического образования.

Анализ последних исследований. Проблема профессиональной подготовки педагогических кадров поднималась в трудах А.М. Арсеньева, Е.П. Белозерцева, В.А. Кан-Калика, А.А. Касьяна, Н.В. Кузьминой, Н.Г. Кушкова, М.А. Кодзоева, Б.Т. Лихачева, Н.И. Мешкова, Л.С. Нечепоренко, Ф.Г. Паначина, Н.А. Пенчко, Н.И. Пирогова, Г.И. Саранцева, В.А. Сластенина, А.В. Троцко, К.Д. Ушинского и др. Анализ работ ученых показал, что профессиональная подготовка учителей занимает достаточно большое место в тематике последних педагогических исследований.

На данный момент отсутствует целостный подход к изучению проблемы профессионального психолого-педагогического образования педагогических кадров.

Целью данной статьи является комплексный теоретический анализ

євреї мали більш високий рівень грамотності серед інших представників різних національностей Волинської губернії. В 70-х роках XIX ст. у складі населення Волині неграмотних налічувались дві третини всієї кількості жителів, а у євреїв 4/5 [3, с. 46-47].

Так за даними перепису 1897 р. на Волині серед представників різних релігій найбільш грамотними були протестанти (38,2%) та іудеї (32,8%); а мусульмани (27,3%), католики (22,8%), старообрядці (13,1%), православні (11,7%) склали найменш освічену частину населення Волині. Якщо порівняти грамотність серед представників окремих націй, то тут євреї займали четверте місце: чехи - 59,0%; німці - 37,8%; росіяни - 37,0%; євреї - 32,6%; білоруси - 25,9%; татари - 25,5%; українці - 9,3% [2, с. 14].

Фінансування державних освітніх єврейських програм здійснювалось російським урядом за рахунок коробкового і свічкового зборів. Коробковий збір - особливий вид податку на предмети першої необхідності - виник ще у XVII ст., коли євреї поселилися у Польщі. Це була своєрідна релігійна контрибуція з євреїв королям і духовенству за право поселення в їх містах і містечках. В Російській імперії цей вид податку збирали з євреїв для потреб єврейської громади. Спочатку кошти належали общинам. З часом російський уряд взяв під свій контроль збір податку, і деякі суми пішли на залучення євреїв до землеробства, а особливий податок - на суботні свічки витрачався на утримання єврейських державних училищ.

Значну допомогу єврейській громаді у піднесенні її освітнього й культурного рівнів надавали бібліотеки. На початку XIX ст. вони працювали при благодійних товариствах, молитовних будинках і мали переважно єврейську релігійну літературу. Варто відзначити, що тогочасна діяльність значної кількості єврейських приватних навчальних закладів потребувала забезпечення учнів підручниками, навчальними посібниками і літературою, виданих російською мовою.

Незважаючи на важкі соціально-економічні та правові умови, в яких проживала єврейська спільнота Волині, її освітній рівень невпинно зростав. Це підготувало міцний фундамент для відродження та утвердження єврейської нації на території України, її самобутня історія, глибоко гуманістична ідеологія, власна філософія буття, оригінальна система освіти і виховання допомогли встояти народу у боротьбі з антиєврейськими настроями чиновників Російської імперії. Освіта і виховання молоді стали традиційно найважливішими компонентами культури євреїв України, зокрема Волині. Продовження наших наступних досліджень заключається в тому, що ми аналізуємо загальнонауковий та педагогічний вплив діяльності єврейської общини на території Волині.

Ключові слова: єврейська соціальна спільнота, освіта на Волині.

Резюме. У статті визначено вплив єврейської соціальної спільноти на становлення регіональної освіти на Волині у XIX – на початку XX століття. Проаналізовано стан вивченості обраної проблеми у науково-педагогічній літературі, виявлено історичні й соціально-культурні передумови формування освіти євреїв на Волині.

Резюме. В статье определено влияние еврейской социальной общины

вирішувати загально психологічні, диференціально-психологічні, соціально-психологічні, аудіопсихологічні та інші проблеми.

Таким чином, професіоналом в роботі з підлітком в СІЗО можна вважати вихователя, який:

- відповідає вимогам професії (особистісний і професійний потенціал), здійснює свою діяльність із соціальної адаптації, просоціального виховання, допомоги, корекції, реабілітації окремого підлітка та різних категорій обвинувачених;

- особистісно схильний до професії, маючи особистісно-мотиваційну готовність, професійно необхідні якості, компетентність, а також позитивне відношення до себе як до професіоналу, який прагне до результативності своєї праці;

- досягає бажаних сьогодні суспільством результатів із соціальної допомоги, просоціального виховання, підтримки, адаптації та реабілітації неповнолітніх, що знаходяться в СІЗО;

- використовує сучасні оптимально-ефективні інтерактивні методи, прийоми, технології;

- виконує норми, стандарти, еталони професії, усвідомлює її значущість у суспільстві;

- привносить у професійну діяльність індивідуально-творчий, новаторський компонент, свідомо розвиваючи свою особистісну та професійну індивідуальність;

- усвідомлює перспективу та зону своєї найближчої професійної освіти, підвищення кваліфікації, самоосвіти, вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду;

- має вже сьогодні необхідний рівень професійних та особистісних якостей, знань та вмінь;

- є соціально активним у суспільстві, ставить та обговорює питання про практику, відношення до професії, її статусу; шукає резерви вирішення професійних, соціальних проблем.

Персонал СІЗО, який безпосередньо відповідає за виховний процес, повинен одержувати таку підготовку, яка б дозволяла йому ефективно виконувати свої обов'язки, включаючи, зокрема, підготовку в області дитячої психології, благополуччя дитини та ознайомлення з міжнародними нормами в області прав людини та прав дитини. Персонал повинен підтримувати та удосконалювати свої знання та професійні навички шляхом відвідування курсів професійної підготовки без відриву від роботи, які повинні організовуватися через належні періоди часу протягом усієї його професійної діяльності.

Начальник виправної установи повинен мати кваліфікацію, відповідну покладеній на нього задачі з точки зору адміністративних здатностей, належної підготовки та досвіду, та повинен виконувати свої обов'язки протягом повного робочого дня. При виконанні своїх обов'язків персонал СІЗО повинен поважати та охороняти людську гідність та основні права неповнолітніх таким чином:

- жоден співробітник СІЗО не може застосовувати, провокувати або

допускати будь-які тортури або будь-яке інше жорстоке, нелюдське або принижуюче гідність поведження або покарання ні з якого приводу та ні при яких обставинах;

весь персонал повинен рішуче виступати проти будь-яких проявів корупції та боротися з нею, негайно повідомляючи про них компетентним представникам влади;

- весь персонал повинен забезпечувати повну охорону фізичного та психічного здоров'я неповнолітніх, включаючи захист від фізичних, сексуальних зловживань і експлуатації та знущань над психікою людини, та приймати, коли це потрібно, негайні міри для забезпечення медичного нагляду;

- весь персонал повинен поважати право неповнолітнього на особисте життя і, зокрема, зберігати конфіденційний характер усіх відомостей, що стосуються неповнолітніх або їх сімей, одержаних при виконанні його професійних функцій.

Недовіра до педагога з боку вихованців негативно впливає на ефективність усього процесу виховання, породжує серйозні труднощі в роботі з ними. У зв'язку з цим посилення уваги до формування у підлітків довіри до педагога є дуже важливим моментом виховання.

Типовим недоліком у вихованні підлітків з відхиленнями у поведінці є те, що педагоги часто залишають незакріпленими сформовані у них соціальні особистісні утворення, не використовують належним чином механізм вправи. Тому і виходить, що асоціальні навички та звички з часом відновлюються, та загальний ефект перевиховання зводиться до мінімуму.

Таким чином, виховний процес з підлітками в СІЗО вимагає від особистості вихователя комплексу специфічних властивостей та якостей, що забезпечують раціональне здійснення розроблених програм, наявності педагогічних та організаторських здібностей, широких знань в області психології, кримінально-виконавчого права, основ державного законодавства.

Вихователь у СІЗО працює з підлітками в складних психологічних ситуаціях, в обстановці зниженого рівня позитивної соціальної активності вихованців. У зв'язку з цим він може виступати в ролі організатора виправного процесу з неповнолітніми обвинуваченими при наявності таких умінь, навичок, знань:

- вольових, таких як активність, авторитетність, принциповість, самостійність, витримка, наполегливість, дисциплінованість;

- складових основи організаторських здібностей, зокрема, вміння орієнтуватися в психології неповнолітніх обвинувачених, у життєвих ситуаціях, бачити перспективи розвитку окремої особистості, наявності глибокого та гнучкого мислення;

- надбаних у процесі виховної роботи з неповнолітніми обвинуваченими психолого-педагогічних знань, умінь і навичок; наявності знань, умінь та навичок, необхідних для організації трудового, правового та морального виховання підлітків, для проведення фізкультурно-спортивних заходів;

Указом від 9 листопада 1802 р. був утворений "Єврейський комітет " на чолі із Сперанським, який розглянув проект реформи єврейської освіти Г. Державіна. У засіданнях комітету прийняли участь відомі єврейські громадські діячі [10, с. 138]. Результатом діяльності комітету стало прийняття першого законодавчого акту Росії стосовно євреїв "Положення про євреїв 1804 р.". Воно дозволяло їм навчатися у всіх початкових училищах, гімназіях і університетах "без всякої різниці від інших дітей" [1, т. 1, с. 799]. Положення застерігало, що якщо євреї не використають це право за їх рахунок, будуть засновані особливі єврейські школи з викладанням однією з мов - російською, німецькою чи польською. Хоча це відкрило євреям дорогу до загальних навчальних закладів, кількість осіб, яка скористалась цим правом, була надзвичайно малою.

На Волині переважна більшість єврейського населення відмовлялася від загальноєвропейської освіти. В маленьких містах і містечках губернії євреї відчували тягар і приниження від свого безправ'я. Тому освіта єврейських дітей і юнацтва носила суто релігійно-національне забарвлення. Це спонукало наприкінці 30-х років XIX ст. міністра народної освіти С.Уварова до рішучих дій щодо впровадження єврейської освітньої реформи. С.Уваров і раніше висловлювався про необхідність розповсюдження просвіти серед єврейських мас. Був складений перспективний навчальний план роботи нових шкіл, в яких, крім єврейських, викладалися б і загальні предмети. В 1841 р. С.Уваров запросив до Санкт-Петербурга М. Лілієнталь і доручив йому розробити план і структуру освітньої реформи.

Зібравши величезний фактичний матеріал з питань реформування єврейської освіти, М. Лілієнталь прийняв активну участь в роботі "Комісії для освіти євреїв в Росії" (1842 р.), яка була створена урядом для підготовки проекту закону [1, т. 10, с. 211-213]. С. Уваров і члени комісії намагалися знайти вирішення такої складної проблеми шляхом примирення імперських інтересів щодо руйнування традиційної релігійної освіти з тривогою єврейського населення за збереження самобутності єврейської освіти та виховання. Програма шкільної реформи декілька разів перероблялася і була схвалена 3 листопада 1844 р. Згідно "Положення 1844 р." були відкриті державні училища, розроблені нові правила про приватні навчальні заклади. Таким чином царизм через освіту намагався залучити євреїв до суспільно корисної праці та участі у загальному громадському житті.

Для здійснення реформ єврейської освіти надзвичайно важливим було вирішення мовної проблеми євреїв. Єврейське населення України, як ніяка інша національна меншина, відчула на собі результат майже повної асиміляції рідної мови. Єврейство завжди характеризувалось майже культовим відношенням до освіти.

На Волині склалася ціла система єврейських громадських, приватних, а з другої половини XIX ст. державних навчальних закладів. Важливим елементом єврейської традиційної системи освіти на Волині були початкові навчальні заклади: хедери, талмуд-тори, молитовні школи. Саме завдяки їм

професійному навчанню. Дитина приходила до хедеру приблизно з 5 років (іноді раніше), а закінчувала повний курс навчання у віці 13-15 років. Учні не ставили оцінки за їхні знання і не присвоювались кваліфікація.

В статті визначено цілі, щоб щодо суттєвості становлення регіонального утвердження єврейського населення, що значно вплинуло не тільки на розвиток освіти але й соціальних стосунків. Продовження наших наступних досліджень є визначення результатів діяльності відповідно до розвитку національної освіти.

Наприкінці XVIII ст. сталися поділи Речі Посполитої, внаслідок яких значна територія Правобережної України, зокрема землі Волині, опинилися в складі Російської імперії. На цих землях, окрім корінного населення українців мешкало багато євреїв, які масово почали тут селитися ще з часів Люблінської унії. В 1799 р. було створено 12 повітів: Новоград-Волинський, Заславський, Острозький, Рівненський, Овруцький, Житомирський, Володимирський, Ковельський, Старокосятинівський, Дубненський, Кременецький, Луцький, в яких вже мешкало 220 купців-євреїв і 147 купців-християн, 23573 міщан-євреїв і 8992 міщан-християн [1, т. 5, с. 738]. Волинська губернія стала величезною в краї не тільки за територією, а й за чисельністю євреїв, причому кількість їх постійно зростала. Якщо у 1797р. євреїв нараховувалось 14265 душ [1, т. 3, с. 535], то через 100 років їх вже було 394774 [2, с. 4-5].

Починаючи з 30 травня 1835 р. Волинська губернія увійшла до "смуги осілості", тобто тієї частини імперії, на якій (згідно указу російського царя) дозволялося проживати євреям. Це територія Царства Польського та губерній: Бессарабської, Віленської, Вітебської, Ковельської, Київської (крім Києва), Єкатеринославської, Гродненської, Мінської, Могильовської, Подільської, Полтавської, Тавричної (крім Севастополя), Херсонської, Чернігівської.

Протягом XIXст. кількість містечок не була сталою, але мала постійну тенденцію до зменшення. Наприкінці століття містечок в губернії налічувалося 133. Центром Волинської губернії у 1804р. став Житомир, де євреї почали селитися ще на початку XVIII ст. В 1765р. їх було 346, в 1775 - 429, 1784 -540, 1787 - 758, а в 1789 - третина населення [1, т. 7, с. 600-602].

Єврейське населення Житомира швидко збільшувалося. Відповідно перепису 18 грудня 1873р. в місті нараховувалося 43047 жителів, серед них євреї становили більш 44% (на 100 чоловіків - 111 жінок). Дітей до 15 років було 43,0%. Іудаїзм сповідували 19306 жителів, або 44,8%. Єврейську мову рідною вважали 19119 євреїв, або 44,4% [3, с. 28-30]. У 1897 р. в Житомирі проживало 51% євреїв.

Не набагато кращими були побутові умови євреїв невеликих міст, де вони, як правило, переважали кількісно. В будинках тісно і брудно, сміття на подвір'ях, відсутні місця для нечистот, помийні ями. Населення дуже бідне. Можна сказати, що вело жебрацький спосіб життя. Бруд збирався десятки років, пристосувань для вивозу нечистот зовсім не було; водопостачання відсутнє. У великих містечках санітарно-гігієнічні умови життя, внаслідок великої кількості жителів, були жахливими [4, с. 29-39].

- позитивного емоційного відношення до соціально корисної діяльності неповнолітніх обвинувачених, здатного своєчасно реагувати на їх помилки, високого морального, духовного та інтелектуального рівня.

Слід систематично організовувати учбові збори та курси підвищення кваліфікації працівників соціально-психологічних служб та педагогічних працівників установ кримінально-виконавчої системи з питань удосконалення організації виховного процесу з неповнолітніми.

На нашу думку, і це підтверджується висновками науково-теоретичних та науково-практичних конференцій, де ми доповідали результати нашого дослідження, надзвичайно важливим є об'єднання теоретико-методичних та практичних напрацювань з метою підготовки вчителів, вихователів, психологів, соціальних працівників, інших фахівців, які працюють з підлітками із асоціальною та антисоціальною поведінкою в умовах позбавлення або обмеження волі.

Висновки. Таким чином, є всі підстави стверджувати, що цілеспрямоване науково-методичне забезпечення удосконалення теоретичної підготовки педагогічних кадрів є однією з педагогічних умов підвищення ефективності процесу виховання підлітків у СІЗО, як це передбачено гіпотезою нашого дослідження.

Отже, виконання вимог до професійних якостей організаторів корекційного виховного процесу з неповнолітніми в СІЗО є одним з основних напрямків його вдосконалення.

Резюме. Робота присвячена актуальній проблемі підвищення професіоналізму педагога в роботі з „важкими” дітьми, особливо підлітками, у спеціально створених умовах дитячих притулків, спеціальних шкіл-інтернатів, реабілітаційних центрів, виховних колоній тощо. **Ключові слова:** виховання „важких” підлітків, корекційна педагогіка, професійні якості вихователів.

Резюме. Работа посвящена актуальной проблеме повышения профессионализма педагога в работе с «трудными» детьми, особенно подростками, в специально созданных условиях детских приютов, специальных школ-интернатов, реабилитационных центров, воспитательных колоний и т.д. **Ключевые слова:** воспитание «трудными» подростков, коррекционная педагогика, профессиональные качества воспитателей.

Summary. The article deals with the actual problem of improving teacher's professionalism in the work with "difficult" children, especially teenagers, at specialized hospices, boarding schools, the centre of rehabilitation and other upbringing educational establishments. **Keywords:** education, "difficult" teenagers, correctional pedagogic, professional qualities of teachers.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук. видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
3. Зайцева І.А., Кукушкин В.С. Коррекционная педагогика / Под. ред. В.С. Кукушкина. Серия «Педагогическое образование». – Ростов-на-Дону: Издательский центр «МарГ», 2002. – 304 с.

4. Синьов В.М., Кривуша В.І. Пенітенціарна педагогіка в основних запитаннях та відповідях. – К. РВВ КІВС, 1998. – 122 с.
5. Суетіна О.Є. Виховання підлітків з асоціальною поведінкою в умовах обмеження волі. Навчально-методичний посібник. – Миколаїв: Атол, 2006. – 440 с.
6. Фицула М.Н. Теория и практика перевоспитания несовершеннолетних осужденных в воспитательно-трудовых колониях. – Тернополь, 1991. – 414 с.

Подано до редакції 16.03.2007

УДК 37.012

НАВЧАЛЬНО-НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА СТУДЕНТІВ І СИСТЕМА СПЕЦКУРСІВ ЗА ЄДИНОЮ ПРОБЛЕМОЮ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ СПОСІБ ЇЇ ОРГАНІЗАЦІЇ

Суровцева Раїса Феодосіївна
професор кафедри педагогіки

Краматорський економіко-гуманітарний інститут

Постановка проблеми. Одним з найважливіших напрямків підготовки майбутніх вчителів до здійснення науково-обґрунтованого педагогічного процесу в умовах сучасної школи є правильно організована науково-дослідна робота студентів. Її здійснення в навчальному процесі ВНЗ – одна з головних умов досягнення високої якості підготовки педагога до роботи з учнями.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В дослідженнях багатьох вчених терміни „науково-дослідницька робота” і „навчально-дослідницька робота” тлумачаться по-різному. Так, під навчально-дослідницькою роботою розуміють таку роботу студентів, якій притаманні самостійні творчі дослідження теми. При цьому під навчально-дослідницькою роботою розуміють оволодіння технологією творчості, знайомство з технологією проведення експерименту, з науковою літературою. Якщо навчально-дослідницька робота дає можливість студентам виконувати наукові дослідження, то науково-дослідницька робота, яка має опору на факти педагогічної діяльності, дозволяє сформувати всі необхідні якості сучасного педагога-дослідника. Вище висловлене дає підстави стверджувати, що навчально-дослідницька робота і науково-дослідницька робота студентів взаємодоповнюють одна одну.

В багатьох дослідженнях належність дослідницької роботи студентів до навчальної або наукової визначається за формами участі їх в навчальному процесі або поза навчальною діяльністю.

В дослідженні М.А. Байдан навчально-дослідницька робота студентів визначається як комплексна система інтенсифікації навчального процесу засобом впровадження у всі види навчальної роботи студентів протягом всього періоду їх навчання елементів наукової роботи. Науково-дослідницька робота – це комплексна система участі студентів у поза навчальних формах наукової роботи, основою якої є принципи самостійності, добровільності, зацікавленості і направлена така робота на поглиблення творчих, професійних якостей студентів – резерв учених-дослідників, вчених-педагогів.

Існують й інші тлумачення цих термінів. Наприклад, Недопасова В.Г. вважає, що науково-дослідницька робота студентів це „процес рішення

експериментальної методики щодо виховання толерантності учнів початкових класів на уроках музики.

Резюме. В статті проаналізовані результати апробації експериментальної методики относительно воспитання толерантности учащихя начальных классов на уроках музыки.

Summary. In article the results of approbation of experimental method are analysed in relation to education of tolerance of student initial classes on the music lessons.

Література

1. Коломенский Я. Л. Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений. - Минск: Народ. асвета, 1984. – 240 с.
2. Отношения между сверстниками в группе детского сада/ Под ред. Т.А.Репиной. – М.: Просвещение, 1978. – 157 с.

Подано до редакції 04.04.2007

УДК 37(091) (477.42)*18/1930”

ЄВРЕЙСЬКА СОЦІАЛЬНА СПІЛЬНОТА ТА СТАНОВЛЕННЯ РЕГІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЛИНСЬКОГО КРАЮ У XIX ТА НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

Коцута А.А.

асистент кафедри охорони праці

Житомирського державного університету імені Івана Франка

Духовне відродження національних меншин в Україні – багатограний та довготривалий процес, активізація якого, свого часу, була зумовлена проголошенням державної незалежності. Однією з умов національного відродження є усвідомлення представниками етносу пройденого історичного шляху, опанування джерелами своєї духовності, врахування та використання самобутніх особливостей, рис культури етносоціальної спільноти, які відрізняють її від інших. Відтак, проблема історичної долі народів, які проживають у різних українських регіонах, набуває особливого значення. У зв'язку з цим вимагає ґрунтовного наукового аналізу і питання становлення єврейської общини на Волині, яка довгий час була найчисельнішою етнічною групою краю.

На території Волині крім українців проживали польська, єврейська, російська, німецька і чеська меншини. За даними професора О.М. Івашенко, у шести тис. містечкових сіл проживали євреї, які славилися кравецькою, ремісничою, комерційною та іншими суспільно-корисними справами. Зрозуміло, що єврейська соціальна спільнота всіляко підтримувала прагнення дітей до здобуття всебічної освіти.

Становлення регіональної освіти євреїв відбувалося в надзвичайно складних соціально-економічних, суспільно-політичних і правових умовах. Євреї, виховуючи своїх дітей, перш за все дбали про їхню релігійну освіту, яка полягала у вивченні молитв, читанні катехізису та великої кількості єврейських богословських книжок. Заради цього їхні батьки на власні кошти утримували хедери (хедер-єврейська початкова школа).

Як зазначають історики-краєзнавці (О. Івашенко, Ю. Поліщук, Н. Рудницька), хедер на Волині був надзвичайно важливим у системі традиційної єврейської освіти, де не було місця ні світським предметам, ні

Щодо поведінкового критерію, то порівняльні результати були такими: високий рівень збільшився з 9,2% при констатації до 25% - при контрольному обстеженні; достатній рівень зріс втричі з 15% при констатуальному обстеженні до 45% під час контролю; середній рівень знизився з 43,3% при констатації до 24,2% - при контрольному обстеженні; на низькому рівні залишилися 5,8% респондентів (було 32,5%).

Відсутні позитивні зміни відбулися в експериментальному класі щодо загального рівня сформованості толерантності. Тут також чітко простежувалася тенденція щодо збільшення після навчання кількості респондентів за високим та достатнім критеріями і зменшення за середнім та низьким критеріями. Так, високий рівень зріс з 7,9% до 26%; достатній – з 13,5% при констатації до 39% під час контрольного обстеження. На середньому рівні залишилися 30,3% молодших школярів (було – 50,9%); на низькому – 4,1% (було – 27,7%).

У контрольному класі відбулися незначні позитивні зміни, що пов'язано з тим, що діти в процесі шкільного навчання діти здобули позитивні навички поведінки в колективі. Так, за когнітивно-культурологічним критерієм кількість респондентів високого рівня зросла з 7,5% при констатації до 10% при контрольному обстеженні; достатнього – з 13,3% при констатуальному обстеженні до 15% - при контрольному; середнього – з 47,5% учнів при констатації до 51,7% - під час контрольного обстеження. Дещо зменшилася кількість респондентів, які залишилися на низькому рівні – до 23,3% (було 31,7%).

Незначні позитивні зміни можна було спостерігати і за емоційно-ціннісним критерієм: високого рівня досягли 10,6% молодших школярів (було – 8,1%); достатнього – 17,5% респондентів (було – 13,8%); середнього – 56,3% (було – 58,1%); низького – 15,6% (було – 20%).

Наведемо порівняльні результати щодо рівня сформованості толерантності за поведінковим критерієм. Так, високий рівень при контрольному обстеженні виявлено у 10,8% дітей (було – 8,3%); достатній – у 17,5% молодших школярів (було – 15,8%); середній – у 40,8% учнів (було – 42,6%); низький – у 30,9% респондентів (було – 33,3%).

Щодо загального рівня сформованості толерантності у контрольному класі простежувалася тенденція щодо незначного збільшення кількості респондентів, які перебували на високому, достатньому, середньому рівнях та зменшення кількості дітей, які залишилися на низькому рівні. Так, на високому рівні при контрольному обстеженні перебувало 10,5% (було 8%); на достатньому – 16,7% (було 14,3%); на середньому – 49,6% (було 49,4%); на низькому – 23,2% (було 28,3%).

Висновки. Одержані кількісні та якісні результати проведеного дослідження переконливо свідчать про ефективність запропонованої методики виховання толерантності молодших школярів на уроках музики.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці системи спільної роботи сім'ї і школи щодо виховання толерантності молодших школярів.

Резюме. У статті проаналізовано результати апробації

студентами цілого ряду науково-дослідних завдань стереотипного та нестереотипного характеру як в навчальній так і поза навчальний час, результатом якого є той чи інший рівень сформованості у них дослідницьких умінь та навичок за спеціальністю [2, 75].

Воробйов В.О. підкреслює, що навчально-дослідницька робота студентів розуміє впровадження елементів наукових досліджень, елементів творчості в навчальний процес, у відомі академічні форми навчання, в лабораторії і практичні заняття, дипломні і курсові роботи і т.п.

Лебедев А.О. стверджує, що ці два види дослідницької діяльності студентів слід розрізняти відповідно етапам підготовки студентів до творчої дослідницької діяльності. Навчально-дослідницька діяльність, за його переконанням, „робота студентів, яка забезпечує набуття ними необхідних навичок творчої дослідницької діяльності; завершується ця робота самостійним рішенням студентами завдань, уже розроблених у науці” [3].

З наведених визначень видно, що суттєвою відмінністю між навчально-дослідницькою та науково-дослідницькою роботою студентів є ступінь самостійності виконання дослідницького завдання студентами та новизна результату.

На нашу думку, існуючий розподіл дослідницької роботи студентів на навчальну та поза навчальну досить умовна, бо ці два види наукової діяльності підпорядковані одній меті – підготовці творчого спеціаліста високої кваліфікації. Однакові і завдання цих двох видів наукових робіт: підвищення професійних знань і умінь, поглиблення отриманих фундаментальних знань, практичне відпрацювання дослідницьких умінь, розвиток творчої активності, самостійності та інше.

Таким чином, нам імпонує термін „навчально-науково-дослідницька робота студентів” (ННДРС), введена Стефановською Т.О. [4] Під ННДРС ми розуміємо процес набуття знань, набуття умінь творчої дослідницької діяльності, що передбачає на початковому етапі впровадження елементів наукових досліджень у навчальний процес ВНЗ, а в подальшому – самостійну дослідницьку роботу студента з тієї чи іншої проблеми і при цьому використовуються як аудиторні так і позааудиторні форми організації педагогічного процесу у вищому навчальному закладі.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Враховуючи особливості студентського віку, а також необхідність в підготовці вчителів нового типу – вчителів-дослідників, ми вважаємо, що залучення до науково-дослідницької роботи необхідно розпочинати з першого року навчання. Реалізувати цю ідею нам уявляється можливим через систему спецкурсів за єдиною проблемою. Головне призначення такої системи спецкурсів ми уявляємо не тільки в підготовці студентів до майбутньої професії - дослідницької діяльності, але й в зануренні їх з першого дня навчання у ВНЗ в реальні проблеми шкільного життя, яке сьогодні вимагає наукового підходу до їх рішення.

Традиційно спецкурсом вважається особлива лекційна форми занять, що має зміст підвищеної новизни з детальним розглядом окремої частини

питання.

Майже завжди, тематика спецкурсів складається з наукових інтересів учених, які їх читають. Високий науковий рівень саме таких форм занять безумовно сприяє формуванню дослідницьких якостей, бо завдяки цьому з'являється у студентів бажання самостійно слідкувати за новинками літератури навколо проблеми, що обговорюється на спецкурсі. Отже, спецкурси мають науково-теоретичний характер в обсязі розгляду будь-якої визначеної проблеми, вони сприяють прищепленню навичок аналізу літератури, навіть забезпечують матеріалом майбутнього вчителя для освіти і виховання учнів, підготують його до ведення факультативного курсу в школі. Але такий спосіб не спонукає розвитку системного педагогічного процесу, оволодіння котрим так необхідно нині вчителів-дослідників.

Постановка завдання. Метою даної роботи є дослідити важливий аспект підготовки майбутніх учителів до здійснення науково-обґрунтованого педагогічного процесу в умовах сучасної школи, довести важливість правильно організованої навчально-науково-дослідницької роботи студентів (ННДРС) в системі спецкурсів за єдиною проблемою як інноваційний спосіб її організації.

Виклад основного матеріалу. Перебудова вищої педагогічної освіти в світлі Болонської конвенції вимагає поглиблення наукової підготовки майбутніх вчителів, що в свою чергу, як на наш погляд, передбачає внесення змін насамперед у структуру ННДРС. Такою якісно новою ми вважаємо, як зазначалося вище, розгляд системи спецкурсів за єдиною проблемою як інноваційного способу організації ННДРС. Сутність інноваційного введення полягає в системній організації спецкурсів за єдиною проблемою, що передбачає послідовне оволодіння етапами самостійного педагогічного дослідження з відповідними, поступово введеними власними цілями, змістом, методами та організаційними формами на кожному наступному етапі від практичного оволодіння методами дослідження, через вивчення педагогічного процесу в різних навчальних закладах, визначення проблеми, що вимагає науково обґрунтованого вирішення, визначення шляхів рішення даної проблеми, організацією дослідницької роботи стосовно перевірки робочої гіпотези до аналізу отриманих даних з конкретним висновком і рекомендаціями вчителям-практикам, а також перевірки отриманих рекомендацій в умовах школи.

Нами визначені ті основні теоретичні моменти, які є опорою в створенні й реалізації системи спецкурсів за єдиною проблемою.

Беручи до уваги відсутність літератури з питань теорії спецкурсів, відсутність чіткого визначення поняття „спецкурс”, неоднозначності його тлумачення та використання, за основу беремо більш вдале визначення, запропоноване Набієвою О.В., „спецкурс – це організаційна структура навчання у вищому навчальному закладі, заснована на залученні студентів до активної участі в науці, спрямована на подальше удосконалення та розвиток професійних знань, умінь, навичок і виконуюча роль бази

обстеженні 67,5% молодших школярів самостійно могли показати декілька народних танців. Не справилися з означеним завданням лише 5% дітей.

Позитивні зрушення засвідчує й аналіз результатів виконання дітьми завдання „Склади казку” під час якого діти не тільки були добре обізнані з народними казками та легендами, добре володіли рідною мовою, а й були здатні придумати власну казку та розіграти її за ролями. Складання казок, підготовка до їх показу, розігрування їх за ролями стали улюбленими заняттями учнів експериментального класу.

Динаміку результатів експериментальної роботи щодо рівня сформованості толерантного ставлення молодших школярів один до одного відбито в таблиці 2.

Таблиця 2
Динаміка рівнів сформованості толерантного ставлення молодших школярів один до одного

Рівні	Критерії Експериментальний клас						Загальний рівень	
	Когнітивно-культурологічний		Емоційно-ціннісний		Поведінковий			
	конст	контр	конст	контр	конст	контр	конст	контр
Високий	7,5	24,2	6,9	28,9	9,2	25	7,9	26
Достатній	12,5	35	13,1	38,8	15	45	13,5	39,6
Середній	50	36,7	59,4	30	43,3	24,2	50,9	30,3
Низький	30	4,1	20,6	2,5	32,5	5,8	27,7	4,1
Рівні	Контрольний клас						Загальний рівень	
	Когнітивно-культурологічний		Емоційно-ціннісний		Поведінковий			
	конст	контр	конст	контр	конст	контр	конст	контр
Високий	7,5	10	8,1	10,6	8,3	10,8	8	10,5
Достатній	13,3	15	13,8	17,5	15,8	17,5	14,3	16,7
Середній	47,5	51,7	58,1	56,3	42,6	40,8	49,4	49,6
Низький	31,7	23,3	20	15,6	33,3	30,9	28,3	23,2

В експериментальному класі відбулися відчутні позитивні зміни. Якщо при констатації за когнітивно-культурологічним критерієм високий рівень було виявлено у 7,5% дітей, то під час контрольного обстеження означеного рівня вже 24,2% молодших школярів. Кількість дітей, яких було віднесено до достатнього рівня зросла з 12,5% при констатації до 35% при контрольному обстеженні. Щодо середнього рівня, то він зменшився з 50% при констатувальному обстеженні до 36,7% - при контрольному. Суттєво знизилася кількість респондентів, які перебували на низькому рівні з 30% при констатації до 4,1% - при контрольному обстеженні.

Значно зросла кількість респондентів, що перебували на високому та достатньому рівнях за емоційно-ціннісним критерієм. Високий рівень при констатувальному обстеженні було зафіксовано у 6,9% молодших школярів, при контрольному – у 28,9% дітей. Щодо достатнього рівня, то він зріс з 13,1% при констатації до 38,8% - при контрольному обстеженні. Значно знизилася кількість дітей із середнім та низьким рівнем сформованості толерантності: відповідно на середньому рівні залишилися 30% дітей (було 59,4%), на низькому – лише 2,5% (було 20,6%).

дітей змінився початковий рівень з низького на середній, для 17% - з середнього на достатній, для 43 % - з достатнього на високий; 87 % дошкільників підвищили початковий рівень «готовності надавати вербальне або практичне сприяння однолітку», з них 70% дітей перейшли з низького на середній рівень, 7 % - з середнього на достатній, 10 % - з достатнього на високий рівень.

У цілому рівень сформованості толерантного відношення до однолітків підвищили 93 % дітей, з них 10 % перейшли з низького рівня на середній, 74 % - з середнього рівня на достатній, 10% - з достатнього рівня на високий. 3 % дітей залишилися на середньому рівні, 3 % підтвердили достатній рівень сформованості толерантного відношення до однолітків. Заключний етап експериментальної роботи виявив успішність формування толерантного відношення у дітей молодшого шкільного віку до однолітків у процесі використання комплексу методів і прийомів, виділених автором.

Усі учні експериментального класу досить чітко пояснювали свій вибір при запрошенні однокласників до гри. Організація та проведення народної гри вже не викликали труднощів у переважній більшості дітей (57,5%); значна кількість учнів (42,5%) були здатні організувати дітей на гру при незначному втручанні експериментатора.

Як і під час констатувального обстеження при проведенні контрольного експерименту молодші школярі з захопленням розповідали про свою улюблену страву, продукти з яких її готують (завдання „Національні страви”). Позитивним моментом можна назвати те, що більшість дітей самостійно чи з допомогою мами або бабусі готували свою улюблену національну страву вдома.

Підводячи підсумки виконання дітьми четвертого завдання („Слухай та фантазуй”), відзначили, що на відміну від констатувального обстеження дітям подобалося придумувати власні історії, дотримуючись композиції, цікаво розгортаючи сюжет, вводячи нових героїв. Діти з захопленням розповідали складені історії, використовуючи засоби інтонаційної та позамовної виразності. На нашу думку цьому сприяло використання під час експериментального навчання театралізації.

Поведінковий критерій передбачав виконання трьох завдань: „Як би ти вчинив?”, „Ритмічні рухи”, „Склади казку”. Під час виконання завдання „Як би ти вчинив?” відчували відчутні позитивні зміни. Так, лише 5% дітей не змогли виконати означене завдання. У переважній ж більшості (95%) молодших школярів розв’язання запропонованих ситуацій не викликало складності, оскільки під час експериментального навчання діти експериментального класу вправлялися у створенні та розв’язанні проблемних ситуацій.

Про ефективність проведеного експериментального навчання за спеціально розробленою методикою виховання толерантності молодших школярів на уроках музики свідчать результати виконання наступного завдання „Ритмічні рухи”. Якщо при констатувальному обстеженні близько 75% дітей або ж взагалі відмовилися його виконувати, або були здатні показати лише окремі елементи народних танців, то при контрольному

формування професійної майстерності” [1].

Умовно виділяємо три різновидності спецкурсів:

- ті, що сприяють загальному та інтелектуальному розвитку;
- спецкурси прикладного характеру (ті, що вивчають проблеми більш вузької направленості);
- спецкурси, які спрямовані на ранню спеціалізацію, читаються за єдиною проблемою з першого по п’ятий курс, скеровують студентів до майбутньої професійної діяльності.

Саме на останньому різновиді ми і зосередимо свою увагу.

Системою спецкурсів вважаємо сукупність організаційних структур навчальної, науково-дослідницької діяльності, спрямованих на поглиблене вивчення студентами однієї з проблем протягом п’яти років навчання у ВНЗ. Така система спецкурсів сприятиме ранній спеціалізації, становленню і подальшому удосконаленню професійних наукових знань, умінь, навичок, що дасть студентіві більш вагомий знання про майбутню професійну діяльність. Все вище визначене дає підстави стверджувати про утворення міцної бази формування професійної майстерності майбутнього фахівця.

Основними вимогами до організації системи спецкурсів за єдиною проблемою ми вважаємо:

1. Активне входження студента до наукової творчості, самостійної науково-пізнавальної діяльності, до організації науково-дослідницької діяльності в межах системи спецкурсів через інтерактивні методи і форми навчання.
2. Наступність тем та змісту спецкурсів у межах єдиної проблеми.
3. Індивідуально-диференційований підхід до організації науково-дослідницької діяльності студентів на основі визначеної системи педагогічного моніторингу.

Основний акцент в розробці технології навчання в системі спецкурсів ми робимо на інтерактивні методи навчання дослідницького характеру, засновані на виникненні в студентському віці проявів внутрішньої особисто обумовленої активності студента.

Проілюструємо прикладом. Тема I, яка пропонується за технологією проведення спецкурсів за єдиною проблемою: „Сучасний учитель – учитель-дослідник”. Метою системи спецкурсів за єдиною проблемою стосовно даної мети є якісне підвищення рівня підготовки майбутнього вчителя-дослідника, відпрацювання у майбутніх педагогів мотивованої потреби дослідження педагогічного процесу, вміння впливати на розвиток особистості, спираючись на власні результати дослідження. Зміст роботи розподіляємо відповідно до курсів за такими пріоритетами:

I Методи педагогічного дослідження (педагогічний процес в школі очима студента дослідника).

II Система методів педагогічного дослідження (студент-дослідник про театральну педагогіку).

III Процес педагогічного дослідження (інформаційно-скерований курс).

IV Процес педагогічного дослідження (організаційно-аналітичний

курс).

V Студент-дослідник – педагогу практику (дипломна робота як результат педагогічного дослідження).

Технологія роботи з студентами в системі спецкурсів передбачає наявність таких організаційних форм: семінари, лабораторно-практичні заняття в різних навчальних закладах, самостійне вивчення науково-педагогічної літератури, написання творчих робіт.

Семінар як форма занять відповідає завданням закріплення, поширення та поглиблення отриманих раніше знань під час вивчення загального курсу педагогіки, самостійно вивчених літературних джерел про методи педагогічного дослідження, педагогічного процесу діяльності педагогів-новаторів і т.п. Але це не є головною функцією семінару. Така організаційна форма вважається сукупним аудиторним заняттям і самостійною роботою студентів. На семінарах студенти відходять від засвоєння „чужого” і переходять до обґрунтування власного дослідження. Тобто від рецепції науки вони переходять до особистої мети досягнення і наукового самовираження.

На противагу семінарові, на якому закріплюються знання студентів про механізми наукової творчості, використовується така форма роботи як обмін думками студентів-дослідників. На лабораторно-практичних заняттях у навчальних закладах студенти намагаються використовувати цей механізм, виконуючи вправи в окремих науково-дослідних педагогічних процесах. Разом з тим результати самостійних досліджень, отримані під час лабораторних завдань, є базою для розробки цілісної навчально-наукової роботи майбутнього вчителя дослідника, в якій розкривається ступінь його готовності до науково-педагогічної діяльності.

Взаємозв'язок семінарів та лабораторно-практичних занять в системі спецкурсів мають декілька аспектів:

1. В методичному аспекті – поновлення методики проведення спецкурсів, використовуючи творчу освіту студентів коректному використанню методик, правил, прийомів обробки використаних даних.

2. В психолого-педагогічному аспекті – це встановлення всебічних контактів між викладачами і студентами. Завдяки послідовній участі студентів у роботі семінарів і лабораторно-практичних занять. Викладач має можливість досконаліше знайомитися зі студентами, ретельніше контролювати їхню самостійну роботу, точніше відзначати динаміку знань, умінь, навичок майбутніх вчителів-дослідників.

3. В дослідницькому аспекті (що дозволяє з'єднати теорію з практикою) – студенти отримують цілісне уявлення про педагогічний процес, методи його дослідження та набувають практичних навичок дослідницької педагогічної діяльності.

Висновки і пропозиції. Таким чином, спираючись на вище висловлене, можемо зробити висновок: завдання системи спецкурсів за єдиною проблемою як інноваційний спосіб її організації полягає в прищепленні навичок самостійного оволодіння студентами процесом пізнання, засобами та прийомами педагогічного дослідження. Якщо

Невротичні вияви	Витримка, врівноваженість, гнучкість
Безапеляційність, наполягання на своєму, прагнення нав'язати свою думку, вузькість поглядів	Ураховує можливі альтернативи, проявляє адекватний рівень критичності до себе і оточуючим
Примушення, байдужість до будь-яких подій	Проявляє співпрацю, участь, при необхідності йде на компроміс
Відчуженість, стереотипність	Емпатія

При констатації, пояснюючи значення слова „національність” (завдання „Моя національність”), діти переважно називали свою або декілька національностей, то при контрольному обстеженні більшість учнів експериментального класу (65%) визначали „національність” як спільність людей, що живуть в одній країні, мають свої традиції, обряди, одяг, національні страви. Молодші школярі експериментального класу не тільки називали пісні, що співали їм мама чи бабуся, а й могли заспівати її рідною мовою.

На відміну від результатів констатувального обстеження при контролі діти добре знали народні танці, називали їх, могли показати танець (завдання „Улюблене свято”).

Емоційно-ціннісний критерій включав чотири завдання: „Прослухай та намалюй”, „Граємо разом”, „Національні страви”, „Слухай та фантазуй”. Зупинимося на аналізі якісних результатів їх виконання. Так, під час виконання першого завдання („Прослухай та намалюй”) передати власні почуття від переглянутого при констатувальному обстеженні були здатні лише 5% молодших школярів, а 35% дітей взагалі відмовилися виконати означене завдання, то після проведеного експериментального навчання кількість дітей, які повністю виконали запропоноване завдання значно зросло (до 25%). У своїх малюнках діти зображували національний колорит святкової оселі (45% малюнків), святковий стіл (15% малюнків), народні танці (5% малюнків), святковий одяг (35% малюнків).

Підсумовуючи результати виконання другого завдання („Граємо разом”) за означеним критерієм, відзначили, що певний відсоток респондентів (15%) приймали всіх однолітків, сприймали однолітків як самого себе і позитивно оцінювали їхні дії, співпереживали одноліткам та надавали їм допомогу у разі необхідності. Значна кількість дітей (42,5%) після проведеного навчання сприймали тільки своїх друзів як самих себе, позитивно оцінювали дії своїх друзів і нейтрально ставилися до дій інших дітей, на прохання дорослого допомагали будь-кому з однолітків не виражаючи при цьому співчуття їм. Певна кількість учнів (42,5%) приймали інших дітей з позиції вигоди для себе, сприймали своїх друзів як самого себе, а інших дітей як „інакших”, позитивно оцінювали дії своїх друзів при негативному оцінюванні дій інших однолітків, надавали допомогу одноліткам з метою демонстрації своєї переваги.

Контрольний зріз показав, 83% молодших школярів підвищили рівень сформованості «єдності з іншими», з них для 3 % дітей змінився початковий рівень з низького на середній, для 30 % - з середнього на достатній, для 50 % - з достатнього на високий; 87 % дошкільників підвищили початковий рівень «рівноправності між дітьми», з них для 27 %

молодших школярів і відсутністю обґрунтованого методичного забезпечення такого процесу; необхідністю виявлення методів і прийомів формування толерантного ставлення в молодших школярів засобами музичного мистецтва і малою їх розробленістю в педагогічній теорії і практиці.

Ступінь розробленості проблеми. Загальнотеоретичні положення проблеми формування толерантності розглянуто в наукових працях Р.Г.Абдулатіпова, Р.Р. Валітової, З.Т.Гасанова, Р.Г. Гильманова, М.С.Джунусова, Д.В. Зіновьева, В.П. Комарова, В.А.Лекторського, І.В.Міротворської, В.Г. Маралової, І.В. Павлова, Р.Г.Подільського, І.І. Серової, В.А. Ситарова, В.А. Ташкової, Т.С.Таюрської, А.К. Шамакової та ін.

Мета статті: проаналізувати результати апробації експериментальної методики щодо виховання толерантності учнів початкових класів на уроках музики.

Основний зміст статті. На етапі контрольного експерименту було використано такі методи: повторне діагностування учнів початкових класів з метою виявлення в них рівня сформованості толерантної поведінки; порівняльний аналіз експериментальних даних; статистична обробка результатів експериментальної роботи.

Наведемо якісні дані щодо розвинутого толерантного ставлення молодших школярів експериментальної групи на основі педагогічного спостереження їх взаємодії з оточуючими в навчальній діяльності (див. табл. 1).

Молодшим школярам пропонували виконати низку експериментальних завдань за трьома критеріями: когнітивно-культурологічним, емоційно-ціннісним, поведінковим, які визначалися на підставі врахування значення поняття „толерантність”, діагностичних методик у галузі взаємовідносин дітей, розроблених Я.Коломінським, Т.Репіною, О.Смирновою, Г.Хузеевою, вікових особливостей прояву толерантності у молодших школярів [1; 2].

За когнітивно-культурологічним критерієм дітям пропонували виконати три завдання: „Впізнай національні інтонації”, „Моя національність”, „Улюблене свято”.

Якщо при констатуальному обстеженні дітям важко було показати костюми відповідно прослуханій народній музиці (завдання „Впізнай національні інтонації”), то під час контрольного обстеження діти експериментальних класів уже не стикалися з подібними труднощами.

Таблиця 1

Порівняльні результати, отримані в експериментальній групі на початок і кінець експерименту на основі педагогічного спостереження

На початку ДЕР	В кінці ДЕР
Невміння слухати і чути чужі точки зору, впертість	Відвертість чужим думкам, рефлексує власну діяльність
Егоцентризм, зосередження на власних потребах	Уміння вислухати співбесідника до кінця, центрація на партнері по спілкуванню
Грубість, підвищення голосу	Відчуття такту

традиційні спецкурси, що сприяють загальному інтелектуальному розвитку та спецкурсі прикладного характеру носять, як правило, рецептивний характер, знайомлять студентів з результатами науки, то система спецкурсів за єдиною проблемою (як інноваційний спосіб організації ННДРС) більш конкретніше знайомить студентів з педагогічним процесом, з майбутньою педагогічною діяльністю та вказує на шляхи пізнання дійсності, що дає можливість оволодіти новими знаннями і практичними висновками.

В подальшому плануємо дослідити, пов'язані з даною проблемою такі теми:

- методи педагогічного дослідження;
- системи методів педагогічного дослідження;
- процес педагогічного дослідження;
- студент-дослідник – педагогу-практику в системі спецкурсів за єдиною проблемою як інноваційний спосіб її організації.

Резюме. В дослідженні автор наголошує на важливі аспекти підготовки майбутніх учителів до здійснення науково-обґрунтованого педагогічного процесу в умовах сучасної школи, підкреслює важливість правильно організованої навчально-науково-дослідницької роботи студентів, що є в педагогічному процесі однією з головних умов досягнення високих якостей підготовки майбутніх фахівців до роботи з учнями. **Ключові слова:** навчально-дослідницька робота студентів, науково-дослідницька робота студентів, навчально-науково-дослідницька робота студентів, спецкурс, педагогічний процес, інтерактивні методи навчання.

Резюме. В исследовании автор делает акцент на важном аспекте подготовки будущих учителей к осуществлению научно-обоснованного педагогического процесса в условиях современной школы, подчеркивает важность правильно организованной учебно-научно-исследовательской работы студентов, которая в педагогическом процессе является одним из главных условий достижения высокого качества подготовки будущего специалиста к работе с учениками. **Ключевые слова:** учебно-исследовательская работа студентов, научно-исследовательская работа студентов, учебно-научно-исследовательская работа студентов, спецкурс, педагогический процесс, интерактивные методы обучения.

Summary. In research an author marks on the important aspects of preparation of future teachers to realization of scientifically is grounded pedagogical process in the conditions of modern school, underlines importance correctly the organized educational-scientific-research work of students which are in a pedagogical process one of above all terms of achievement of high qualities of preparation of future specialists to work with students. **Keywords:** educational-research work of students, scientific-research work of students, educational-scientific-research work of students, special course, pedagogical process, interactive methods of studies.

Література

1. Набиева Е.В. Изучение вариативной части содержания педагогического образования // Вестник высшей школы. – 2000. – № 5 – С. 59.

2. Недопасова В.Г. Особенности деятельности преподавателей высшей школы по руководству научно-исследовательской работой студентов // Пути оптимизации учебно-воспитательного процесса в вузе. – Барнаул, 1982. – С. 75.

3. Лебедев А.О. УИРС и НИРС // Вестник высшей школы. – 1976. – №7 – С. 49.

Стефановская Т.А. Технология обучения педагогике в вузе: Методическое пособие. – Москва: Совершенство, 2000. – 272 с.

Подано до редакції 12.03.2007

УДК 37.043

РОЛЬ ПОТРЕБНОСТЕЙ В ВОСПИТАНИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

*Сычевская Ирина Олеговна
старший преподаватель*

Восточноукраинский национальный университет им. В. Даля, г.Луганск

Постановка проблемы. Гуманизация образования, осуществляемая в наши дни, – это поворот вуза к личности студента, к его достоинству, принятие его личностных целей, интересов, потребностей и проблем. Гуманизация – это создание наиболее благоприятных условий для раскрытия способностей и развития гуманистических качеств личности.

Одним из чрезвычайно важных путей решения проблемы гуманизации высшего образования является формирование у студентов общечеловеческих ценностных ориентаций.

Несмотря на актуальность этого вопроса, анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод, что проблема эта еще ждет своего разрешения, особенно в отношении формирования ценностных ориентаций студентов вуза в процессе обучения отдельным дисциплинам, в том числе и иностранному языку.

Анализ последних исследований и публикаций. В разработку проблемы формирования ценностных ориентаций внесли значительный вклад видные ученые: Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Н.И. Бодалев, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе, Л.С. Айзерман, В.П. Тугаринов. В работе целого ряда авторов вопрос ценностных ориентаций личности рассматривается в связи с решением проблем переосмысления смысла высших человеческих ценностей. (М.К. Мамардашвили, А.Ф. Лосев, В.Д. Дибенко); определения нового образа морали (А.А. Гусейнов); определения и осознания связей: культура и моральность, моральность и современность, моральность и личность (В.С. Библер, Д.Н. Давыдов, О.С. Газман, М.С. Коган).

Задача нашего исследования – определить факторы воспитания ценностных ориентаций студентов и гуманистических качеств личности на современном этапе.

Изложение основного материала. Гуманитарная подготовка сама по себе предусматривает не только накопление определенных знаний, но и развитие образа мышления студентов, формирование особого мироощущения и миропонимания, в основе которых лежат общечеловеческие ценности. А.У. Здравомыслов и В.О. Ядов определяют ценностные ориентации как систему установок, становление которых

умінь, навичок та інтересу до уроків фізкультури. **Ключові слова:** рейтинг, навчальні досягнення, фізична культура, середні загальноосвітні школи, оцінювання навчальних досягнень учнів.

Резюме. В статье рассматриваются вопросы введения в средних общеобразовательных школах рейтинговой системы оценивания учебных достижений учеников. Предложено оценивать все виды учебной деятельности: созерцатель, участие в проведении урока, степень развития физических качеств. Большое внимание уделено развитию индивидуальных достижений учеников, что привело к активизации работы на уроках, повышению уровня усвоения умений, навыков и интереса к урокам физкультуры. **Ключевые слова:** рейтинг, учебные достижения, физическая культура, средние общеобразовательные школы, оценивание учебных достижений учеников.

Summary. The questions of introduction at secondary general schools of the rating system of evaluation of educational achievements of students are examined in the article. It is suggested to estimate all types of educational activity: contemplate, participating in conducting lesson, degree of development of physical qualities. Large attention is spared development of individual achievements of students, that resulted in activation of work on lessons, increase of level of mastering of abilities and skills and interests to the lessons of physical education. **Keywords:** rating, educational achievements, physical culture, secondary general schools, evaluation of educational achievements of students.

Література

1.Алексюк А.М. Экспериментальне впровадження технології модульної організації навчання у вищій школі // Проблеми вищої школи. – К.: Вища школа, 1994. – Випл. 79. – С.3-6

2.Коваленко Т.Г. Родіонов А.М. Применения проблемно – модульной технологии обучения в процессе физического воспитания // Теория и практика физической культуры – 1999. №9 – С.8-15.

3.Коваленко Т.Г. Шаркевич Н.В. Рейтинг проблемно – модульного обучения в учебном процессе по физическому воспитанию// Теория и практика физической культуры. – 1999. – № 10. – С.10-15.

4.Леськів В.А. Нові підходи до проведення уроків з фізичної культури // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. – 2002. – №8. – С. 142-146.

5.Леськів В.А. використання модульно – рейтингової технології у викладанні фізичної культури у початкових класах // Фізичне виховання в школі. – 2003. – №4. – С. 29-32.

6.Сікорський П.І. Модульно-рейтингова система навчання у ліцеї // Педагогіка і психологія. – 1997. - №7. – с.36.

7.Ковтун В. Основні ідеї модульно-рейтингової системи навчання // освіта і управління. – 1999. – т.3. – №4. – С.105.

Подано до редакції 15.04.2007

УДК 371

ДИНАМІКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ОДИН ДО ОДНОГО

Койкова Ельзара Імдатівна

аспірант РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», м. Ялта

Актуальність проблеми визначається суперечностями між потребою сучасного суспільства в удосконаленні людських відносин і рівнем розв'язання проблеми формування толерантного ставлення дітей один до одного в педагогіці; необхідністю формування толерантного ставлення у

відносно самостійна дисципліна навчальної інформації, достатньої для формування умінь і навичок [1].

Рейтингова складова технології забезпечує диференційований підхід до оцінювання успішності учнів, який стимулює навчальну діяльність і спонукає до змагальної боротьби за більш високі оцінки [3; 4].

Експеримент проводився на базі СЗОШ міста Тернополя №16 і 19 з метою застосування модульно – рейтингової технології навчання на уроках з фізичної культури. Нами були удосконалені навчальні програми з використанням сучасної системи оцінювання.

На відміну від традиційної системи в модулі оцінюються всі види роботи, які виконують школярі на уроках і під час домашніх завдань. Нами розроблена заохочувальна система оцінювання учнів. Мета такої системи спонукати школярів до ефективнішого навчання, і поряд з тим надати можливість дітям з різним рівнем фізичної підготовки отримати високу оцінку. Згідно розробленої системи, ми оцінюємо: присутність на уроці, активну участь в уроці, розвиток фізичних якостей у відповідності до початкового стану підготовленості учня; домашнє завдання [5].

Пропонуємо таку заохочувальну систему оцінювання учнів на уроці фізичної культури: а) як споглядач (звільнений, хворий і т.д.) – 2 бали; б) займається на уроці – 4 бали.

Значну увагу ми приділяємо учням – споглядачам. Оскільки урок фізичної культури відрізняється від інших своєю специфікою, тобто на занятті присутні діти, які тимчасово звільнені і не займаються, то вони можуть спостерігати за ходом уроку, і таким чином отримати для себе знання, які ми і оцінюємо вище приведеними балами.

2. Брати активну участь в уроці: а) брати участь в обговоренні тих чи інших елементів техніки вправ – 2 бали; б) виняткова старанність – 5 балів; в) складання навчальних та контрольних нормативів (за 12 бальною шкалою).

3. Розвиток фізичних якостей. (за 12 бальною шкалою).

За підвищення на кожен кількісний вимір – бонус 2 бали.

Таким чином було доведено, що рейтингове оцінювання: забезпечує формування самостійного свідомого інтересу до занять фізичної культури; сприяє індивідуалізації у визначенні успішності навчання учнів; мотивує до підвищення рівня фізичної підготовки школярів; створює умови для об'єктивного найширшого висвітлення засвоєного учнями матеріалу.

У подальшому планується детальне дослідження методики використання рейтингової технології оцінювання в умовах засвоєння навчального матеріалу різними віковими групами, а також в секції спортивних ігор (футбол і баскетбол) при ДЮСШ.

Резюме. В статті розглядаються питання введення в середніх загальноосвітніх школах рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень учнів. Запропоновано оцінювати всі види навчальної діяльності: споглядач, участь у проведенні уроку, ступінь розвитку фізичних якостей. Велика увага приділена розвитку індивідуальних досягнень учнів, що призвело до активізації роботи на уроках, підвищення рівня засвоєння

определяется жизненным опытом личности как «важнейший компонент структуры личности» [3, 198]. В.В. Лодзинская считает, что ценностная ориентация – «относительно стойкая система фиксированных установок, созданных в результате способности человека к объективизации, которая базируется на эмоциях, знаниях, убеждениях, наклонностях и способностях...» [2, 50]. И.Т. Левикин рассматривает ценностную ориентацию как эмоциональный способ, как «внутреннюю потребность самой личности, когда некоторые ценности «интериоризуются») т.е. входят во внутреннее состояние личности) и выступают как желанные интересы человека (1, 75). Таким образом, под ценностными ориентациями мы понимаем элемент внутренней структуры личности, выражающий ее субъективное отношение к личностным жизненным ценностям, как материальным, так и духовным.

Ценностные ориентации выступают центральным компонентом мотивационно-смысловой сферы личности, как интегрирующего центра социальной активности и всей жизнедеятельности человека, так как объединяет в себе побуждающие, направляющие и ценностно-смысловые элементы человеческой деятельности.

Воспитывая гуманность, опытный педагог помнит о необходимости придавать каждому из частных ее проявлений устойчивость в виде одной черты характера. А это возможно, если источником этих проявлений станут, наряду с требованиями старших, потребности, интересы, чувства, ценностные ориентации самого обучаемого. Лишь с их развитием гуманность приобретает у воспитанника, в том числе и у студента, стойкий характер, ибо потребности, интересы, чувства, убеждения, выполняя роль внутренних побудителей гуманных поступков, являются «строительным материалом» для простых качеств, структурирующих гуманность.

Самой распространенной ошибкой практики воспитания является то, что педагоги направляют свое внимание на наличие у воспитанников конкретных качеств, и при этом не обращают должного внимания на их отношения к ценностям жизни. Пытаясь развить, сформировать, укрепить качества личности без опоры на ценностные ориентации, они забывают, что качества личности – это следствие сложившихся у личности отношений к чему-либо и в этом случае формирование желательного следствия бесперспективно. Те качества, которые мы любим в людях, есть не что иное, как вполне определенные отношения к какому-либо ценностному объекту мира.

Важную роль в формировании ценностных ориентаций играют потребности. Психологи определяют потребность – как влечение, тяготение человека к таким состояниям, которые обеспечивают его сохранение и развитие. Развивая определенные потребности человека (потребность в эмоциональном контакте, в приобщении к духовному миру другого, в уважении окружающих, в самопознании, в творческой самоотдаче людям), можно достичь высоких результатов в гуманистическом воспитании.

Эти потребности формируются прижизненно и являются источником

бескорыстного служения человека людям. Преподавателю необходимо учитывать в своей деятельности потребность воспитанников в эмоциональном контакте, как потребность ощущать себя объектом доброжелательного внимания другого и отвечать ему таким же вниманием. Физиологической основой этой потребности выступает потребность человека в чувстве безопасности, защищенности и эмоциональном насыщении как условиях его нормального физического и психического развития.

В своем дальнейшем развитии потребность в эмоциональном контакте перерастает сначала в потребность приязни, симпатии окружающих, как устойчивым отношением к себе, а затем – в потребность ориентироваться в эмоциональных состояниях других. Воспитанники, испытывающие потребность в состоянии эмоционального контакта с другими, активнее познают положительные стороны, достоинства окружающих, в них формируется доверие к людям, положительная реакция на человека. В эмоциональном контакте как процессе имеют место 3 последовательно сменяющих друг друга состояния: восприятие душевного сочувствия другого; возникновение эмоционального отклика на его состояние (момент сопереживания); проявление сопереживания в экспрессии и других действиях.

Ключевым условием развития в воспитаннике исходной гуманистической потребности в эмоциональном контакте является заинтересованное внимание к нему со стороны окружающих. Если на ранних стадиях ее развития важнейшее значение имеет контакт с матерью, то постепенно круг лиц, проявляющих заинтересованное отношение к ребенку, расширяется, включая и воспитателей, и сверстников. При этом условия поддержания эмоциональных контактов с окружающими становится потребностью растущей личности. А на основе этого стремления развивается умение и потребность сопереживать другому, считаться с его интересами.

Высокие результаты в гуманистическом воспитании подростков и юношества, которых достигли выдающиеся педагоги, в значительной мере обеспечивались удовлетворением и развитием именно этой потребности воспитуемых. Воспитанника А.С. Макаренко сразу выделили его из числа других учителей и душевно тянулись к нему, потому что его работа на уроке начиналась с установления эмоционального контакта с каждым персонально.

К сожалению, случается довольно часто так, что потребность в эмоциональном контакте с другими с годами приглушается, сводится на нет. Это случается, если чувство заброшенности, одиночества, ощущаемое ребенком в семье, усиливается равнодушным отношением к нему со стороны учителей и соучеников, а затем преподавателей и сотрудников в вузе.

В развитии гуманности участвует также потребность в приобщении к духовному миру окружающих. Существует две разновидности общения: монологическая и диалогическая. Целью первой является

своих самоорганизующих функций до систематичной навчальної праці, більше того воно моделює епізодичне навчання [6].

Інакше оцінюються знання, практичні навички і вміння за модульно – рейтинговою технологією навчання [1]. В основі його лежить накопичення оцінок за певний період навчання – семестр, навчальний рік, навчальний курс. Це сума набраних учнем балів за вивчення модулів протягом певного визначеного періоду і різнобічну діяльність з опанування дисциплін. Активність учня вимірюється балами, числовим показником якості його роботи з огляду на максимальну можливу кількість балів, та успіхи його товаришів. Визначаються систематичність у роботі, активність, творчість, самостійність, якісні і дидактичні зміни в підготовці учня, тобто здійснюється періодичне ранжування учнів і кінцево випускників [7].

Виділення невирішених частин проблеми: На уроці фізичної культури передові педагоги (Т.Г. Коваленко, В.А. Леськів) використовують різноманітні методичні прийоми: оцінюється весь спектр вмінь, які отримують учні на уроці; велика увага приділяється індивідуальним зрушенням учнів у оволодінні знаннями, вміннями і навичками, робляться спроби відмови від загально прийнятої бальної системи оцінювання, що сприяє активізації учнів, позбавляє від оціночних стресів.

Не вирішеними залишаються такі питання:

1. Яким чином, використовуючи рейтинг, підвищити інтерес учнів до уроків фізичної культури?
2. Яка форма оцінювання навчальних досягнень учнів є ефективною?

Проводячи дослідження ми намагались дати відповідь на ці питання.

Формування цілей статті: Проаналізувавши різні підходи до вирішення проблем (Т.Г. Коваленко, В.А. Леськів) і ґрунтуючись на власному досвіді роботи, ми переконались, що у цій ситуації не допоможе ні шкала оцінок, ні діюча шкала оцінювання. З цією метою краще використати оцінку технологію навчання, яка відповідала б таким вимогам:

- не була б трудомісткою ні на підготовчому, ні на кінцевому етапах;
- давала б змогу вчителю оцінити знання учнів при поділі навчального матеріалу на порції (частини, модулі);
- врахувала б важливість і складність дисципліни (її ранг);
- мала б мотиваційний характер;
- включала б можливість вносити суб'єктивні думки в результати оцінки знань, вмінь і навичок учнів;
- давала б змогу порівнювати обрані системи оцінки з іншими за єдиними критеріями.

Виклад основного матеріалу. Перегляд останніх досліджень та публікацій у сфері педагогіки показує, що застосовуючи модульно-рейтингову технологію навчання, можна досягнути якісно нового рівня освіти [2; 3; 4]. Така технологія побудована з двох рівноцінних і взаємозв'язаних складових - модульної і рейтингової.

Змістова суть терміну «модуль» в теорії навчання визначається як

2000 (у співавторстві з О.Г. Самоїленком); Нежин - город юности Гоголя. - Ніжин, 2002; Ніжине мій, Історія і сучасність тисячолітнього міста. - Київ, 2002; Літературне життя Чернігівщини XII - XX ст. - Ніжин, 2003; Культура Чернігівщини XI - першої пол. XVII - Ніжин, 2004 (у співавторстві з О.Г. Самоїленком); Марія Заньковецька і Поліський край. - Ніжин, 2004.

11. Власенко В. Наш історичний//Під прапором Леніна. - 1971. -24 лютого.

12. Ростовська О.В., Страшко С.М. Використання краєзнавчого матеріалу у студентських наукових роботах (з досвіду Ніжинського педінституту ім. М.В.Гоголя) // Друга Чернігівська обласна наукова конференція з історичного краєзнавства: Тези доповідей. - Чернігів-Ніжин, 1988. - Вип. I, - С. 40.

13. Історичне краєзнавство в Українській РСР. - К.: Наукова думка, 1989. - С. 107.

Подано до редакції 01.04.2007

УДК 371.044

ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЙТИНГОВОЇ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

*Климчук Борис Володимирович
вчитель фізичного виховання
Тернопільська СЗОШ №19*

Постановка проблеми. На сучасному етапі формування освіти в середній загальноосвітній школі провідна роль відводиться індивідуалізації побудови навчального процесу. Врахування особливостей кожного учня, його фізичних, психічних, морально – вольових якостей, стану здоров'я, підготовленості, дає можливість об'єктивно оцінити успішність засвоєння предмету.

З переходом на 12 бальну шкалу оцінювання з'явилась можливість більш конструктивно підійти до оцінювання знань і вмінь учнів. Але такі риси як старанність, відповідальність, якісний підхід до виконання завдань, систематичність, готовність до уроку, самостійність, активність даною системою оцінювання враховуватись не буде.

І надалі головним критерієм у виставленні оцінки за виконання рухової дії є комплексне оцінювання знань, техніки виконання дій (за сприятливих для учнів умов) та нормативного показника.

У таких умовах школярі з початковим, низьким і середнім рівнем фізичного розвитку фактично позбавлені можливості отримати позитивну оцінку з предмету. Що породжує : негативне ставлення до предмету в цілому; зниження активності і бажання вчитися; спад рівня розвитку фізичних якостей і, як наслідок, погіршення загального стану здоров'я учнів, тому метою статті ми обрали визначення форм і методів оцінювання навчальних досягнень учнів за модульно – рейтинговою технологією, що забезпечить можливість прояву здібностей для всіх груп учнів.

Аналіз досліджень і публікацій: Відомо, що досконала система контролю і оцінювання досягнень учнів виконує свою мотиваційно – стимулюючу функцію, дає змогу вчасно проводити корекцію навчальної діяльності. У традиційній шкільній практиці ця ланка є чи не найслабшою. Поточно - епізодичне опитування і оцінювання модульно таке ж епізодичне уміння; семестрові оцінки не відображають об'єктивного рівня знань та умінь учнів. За таких умов видається можливим у другому півріччі підвищити середній бал за навчальний рік. А таке оцінювання не виконує

самоутвердження, самовираження личности. В этой форме общения у человека на первом плане выступает мир «Я», свои проблемы. Глубокое понимание другого, так необходимое для усиления гуманистических начал личности, в этой форме общения крайне ограничено. Опыт такого общения не гуманизирует человека, а развивает установку быть над людьми. В диалогическом общении на первом плане оказывается духовный мир другого, его интересы, проблемы, переживания. В этом виде общения молодые люди учатся видеть в других себя, а в себе – других. Такое общение способствует адекватной самооценке и развивает способность видеть себя глазами других людей. Диалогическое общение в учебном коллективе требует педагогического руководства. Именно преподаватель с его жизненным опытом и психологической культурой способен вызвать учеников на откровенный разговор, создать атмосферу доверительности, уважительного отношения к тому, что делается другими. Он призван воспитывать у обучаемых умение слушать и слышать другого, без которого невозможен диалог в общении. В организации педагогом диалогического общения в учебном процессе и заключается важнейшее условие продуктивного гуманистического воспитания.

Диалогическое общение является неотъемлемым элементом учебного процесса обучения иностранному языку. Известно, что иностранный язык выступает как основное средство ведения диалога с носителями этого языка. Изучая язык как средство отражения культуры, психологии и менталитета, человек получает возможность лучше познать и свой родной язык, что способствует развитию его общей гуманитарной культуры. Сегодня это особенно актуально, так как целью обучения иностранного языка стало именно «обучение общению», а без диалога никакое общение невозможно, в том числе и обучение этому общению. Способствует этому сочетание индивидуальных и коллективных форм работы в группе с перевесом в пользу коллективной деятельности (работа в парах, триадах, микрогруппах, групповые дискуссии, проекты, дебаты).

Бедность коллективистического общения становится серьезной помехой развития у молодого человека потребности в познании духовного мира других людей. Очень важно для воспитания гуманных черт личности дружеское общение, являющееся лучшей школой понимания другого человека и школой самораскрытия. Умение глубоко понимать душевное состояние другого делает человека более открытым для восприятия эмоциональных состояний других. Умение выразить себя позволяет людям лучше понимать человека, укрепляет взаимопонимание, сочувствие, доверие в межличностных отношениях.

Особая ценность дружеского общения состоит в том, человек приучается видеть в другом прежде всего его лучшие, достойнейшие стороны. Такая ориентация видения является одним из условий гуманистических возможностей человека. Как утверждает Гавриловец К.В., 79 % старшеклассников считают жизненной потерей отсутствие друга. Столь же высоко ценят дружбу и 80 % студентов, которые выделяют дружбу как приоритетную ценность и ставят ее на 4 место из 10 жизненных

ценностей. Отсутствие потребности в такой психологической близости с другим, как дружба, выступает серьезным тормозом в формировании гуманных качеств и таких, более сложных по содержанию гуманистических потребностей личности как потребности в благополучии другого, в творческой самоотдаче людям.

Источником гуманных проявлений является также потребность в уважении окружающих и самоуважении. Именно эти потребности служат основой желания человека быть полезным людям, моральной активности личности. Эти потребности – важнейший механизм перевода гуманистический требований общества из сферы должного в сферу нравственной свободы личности.

Для развития потребности в уважении окружающих важно, чтобы у каждого воспитанника накопился опыт радостных переживаний в связи с самоутверждением в коллективе на основе общественно-полезной деятельности. Такой опыт приобретается чаще всего коллективных формах деятельности, позволяющих каждому внести свой вклад в жизнь коллектива, ощутить себя нужным ему. Эффективна и разнообразна по формам оценочная деятельность педагога и ученического коллектива, порождающая у молодого человека радостные состояния, вызванные одобрением со стороны сверстников и учителей.

Высшей гуманистической потребностью личности является ее потребность в творческой самоотдаче, служении людям. Если развитие личности осуществляется благоприятно, то у нее вырабатывается способность ставить себя на место другого. Человек с развитой способностью к сопереживанию чутко реагирует на неблагополучие в эмоциональном состоянии другого. Острая эмоциональная дисгармония, охватывающая человека, сопереживающего невзгоды другого, становится одним из побуждений к деятельной помощи ему.

Выводы. Воспитание гуманности у студентов должно основываться на формировании ценностных ориентаций и развитии потребностей, интересов и чувств, т. к. потребности, интересы, убеждения, чувства выполняют роль внутренних побудителей гуманных поступков, являясь «строительным материалом простых качеств, входящих в структуру гуманности. Потребности играют важнейшую роль в формировании как ценностных ориентаций личности, так и воспитания гуманности. Развивая потребности гуманистической направленности (потребность в эмоциональном контакте, в приобщении к духовному миру другого, в уважении других, в самопознании, в творческой самоотдаче), педагог добивается желаемых результатов в формировании гуманистических ориентаций и воспитании гуманности личности студента.

Summary. In the article the problem of forming students' humanistic values has been considered. This problem is closely connected with the task of developing individual humanistic needs which a person possess from his early fays. Humanistic needs (a need of emotional contact, a need of respect, a need of selfactualization and selfrealization) are the base of forming humanistic values and humanistic traits, being the strongest driver for their development.

зумовило появу цілої низки студентських наукових робіт з археології та стародавньої історії Чернігово-Сіверщини.

У листопаді 1983 р. на базі Чернігівського педінституту було проведено міжвузівську студентську наукову конференцію з історичного краєзнавства, у якій взяли участь понад 60 молодих дослідників з 9 вузів України, Росії та Білорусії – Чернігівського, Ніжинського, Київського, Полтавського, Сумського, Брянського і Воронежського педінститутів, Гомельського та Воронежського університетів. На конференції працювали 3 секції – археології, історії рідного краю дожовтневого періоду та історії рідного краю радянського періоду, а на пленарних засіданнях перед учасниками конференції виступили відомі вчені з Києва і Чернігова [16].

У Ніжинському педінституту проходили щорічні звітні конференції молодих науковців з культурно-мистецького краєзнавства (керівник проф Г.В. Самойленко), а також упроваджувалася краєзнавча практика.

Висновки. Таким чином, вищі навчальні заклади Чернігівщини відіграли значну роль у розвитку історичного краєзнавства і поступово перетворились у помітні осередки краєзнавчого руху. Сподіваємось, що так само буде з Кримським державним університетом (тим більше, що перші кроки у цьому напрямку вже зроблено).

Резюме. В статті аналізується значення историко-краеведческой деятельности в вузах на примере высшей школы Черниговщины.

Summary. The article is focused on the importance of the historical and regional studies at higher educational institutions after the example of universities of Chernigov region.

Література

1. Самойленко Г.В., Самойленко О.Г. Ніжинська вища школа. - Ніжин, 2000 - С. 75-98; Самойленко О.Г. Методологія історії та історіографія у науковій спадщині вчених Ніжинської вищої школи (друга пол. XIX - поч. XX ст.). - Київ, 2000.
2. Коваленко О. Регіональна історіографія Північного Лівобережжя: витоки, еволюція, спадщина // Україна на порозі XXI століття: актуальні питання історії. Збірник наукових праць. - К.: Стилюс, 1999. - С. 15.
3. ДАЧО, р-608, оп. 2, спр. 2, арк.3. Годовой и семестровый отчет о работе кафедры марксизма-ленинизма за 1944-1945 гг.
4. Васильківський Г.П. Ніжинський державний педагогічний інститут імені М.В.Гоголя. - К.: Радянська школа, 1970. - С.25-26.
5. Півстоліття невтомної праці; Нарис історії Чернігівського державного педагогічного інституту ім. Т.Г. Шевченка. - К.: Радянська школа, 1966. - С.41
6. Глібовські читання, присвячені 160-річчю з дня народження поета: доповіді. - Ніжин, 1987. - 92 с.
7. Наследие Гоголя и современность: Тезисы докладов и сообщений научно-практической Гоголевской конференции. - Нежин, 1988. - 4.1. - 103 с.
8. Півстоліття невтомної праці; Нарис історії Чернігівського державного педагогічного інституту ім. Т.Г. Шевченка. - К.: Радянська школа, 1966. - С.38
9. Васильківський Г.П. Ніжинський державний педагогічний інститут імені М.В. Гоголя. - К.: Радянська школа, 1970. - 56 с.
10. Использование краеведческих материалов в системе учебно-воспитательной работы по русской литературе Черниговщины XII- XVIII веков Нежин, 1992; Марія Заньковецька в театральне життя Ніжина. - Ніжин, 1994 Нариси культури Ніжина: У 5 ч. - Ніжин, 1995-1998 (у співавторстві з О. І. та С. Г. Самойленками); Ніжинський педагогічний інститут ім. М.В.Гоголя. - Ніжин, 1995; Ніжинська вища школа. 1820-1995. - Ніжин, 1995; Ніжинський драматичний театр ім. М. Коцюбинського. - Ніжин, 1996; Громадсько-культурне та літературне життя Чернігова кінця XIX - поч. XX ст. - Ніжин, 1999; Пилип Морачевський поет-драматург, перекладач. - Ніжин, 1999; Ніжинський державний педагогічний університет імені Миколи Гоголя. - Ніжин,

літературне", а також підтвержене у 30 монографіях [10]. Цією проблематикою займалась і створена ним кафедра історії культури.

Іntenсивно працювали над краєзнавчими темами і викладачі Чернігівського педагогічного інституту О.Б. Коваленко, Т.П. Демченко, В.П. Коваленко, В.І. Оніщенко та ін., які опублікували цікаві розвідки.

У Ніжині і Чернігові були проведені наукові конференції.

До дослідницької роботи в галузі історичного краєзнавства активно залучались і студенти вищих навчальних закладів Чернігівщини причому найбільш поширеною формою її організації у поза навчальний час залишались наукові гуртки, що діяли в структурі вузівських студентських наукових товариств. Так, протягом 1969-1973 рр. працював гурток при кафедрі історії Ніжинського педінституту, яким керували викладачі-краєзнавці І.П. Костенко та Н.Л. Проскура. Головним об'єктом наукових студій його учасників була історія Чернігово-Сіверщини [11]. Невдовзі після відновлення історичного факультету Чернігівського педінституту, починаючи з 1975 р. запрацював історико-краєзнавчий гурток, яким послідовно керували І.З. Оніщенко та О.Б. Коваленко. До складу гуртка зазвичай входило 25-30 студентів, кожний з яких мав індивідуальну дослідницьку тему. На засіданнях гуртка, які відбувались щомісяця (за винятком заліково-екзаменаційної сесії та канікул), заслуховувались наукові повідомлення, звіти про виконану роботу, обговорювались нові книги з історії краю, реферувались фахові періодичні видання. Проблеми історії Чернігівщини досліджували й члени інших студентських гуртків - історії СРСР (керівник Н.П. Баженова), історії місцевої комсомольської та піонерської організації (керівники В.К. Молочко і А.Д. Гришин). Значною популярністю серед студентів, захоплених краєзнавством, користувався археологічний гурток, яким у різний час керували Е.В. Яковенко та В.П. Коваленко. Його учасники, зокрема, брали участь у проведенні охоронних досліджень пам'яток археології в регіоні у складі студентського науково-виробничого об'єднання "Археолог".

Більш повне і адекватне відображення тематика студентських наукових студій з історичного краєзнавства знайшла у програмах щорічних звітних наукових конференцій молодих дослідників. Крім історії місцевих компартійних і комсомольських організацій вони розгортають науковий пошук з досить широкого кола проблем [15]. Так, студенти історичного факультету Ніжинського педінституту на зламі 60-70-х рр. вивчали археологічні та архітектурні старожитності краю, діяльність Ніжинського грецького братства, пам'ятки регіональної історіографії, соціальні конфлікти на селі на початку ХХ ст. Подібна тенденція простежується і в краєзнавчих зацікавленнях студентів-істориків Чернігівського педінституту. Предметом їхніх досліджень стають книгодрукування на Чернігівщині у XVII-XVIII ст., Чернігівський революційно-народницький гурток середини 70-х рр. XIX ст., матеріали ревізії сенатора О.О. Половцева 1879-1881 рр., ремесла і промисли регіону в другій половині XIX ст. У середині 80-х рр. викладачі Чернігівського педінституту розгортають масштабні археологічні розкопки на теренах краю, що

Keywords: humanistic values, valuable orientations, needs, emotional contact, selfactualization, selfrealization, respect.

Резюме. В статье рассматривается проблема формирования ценностных ориентаций студентов. Эта проблема тесно связана с задачей развития потребностей гуманистической направленности, присущих индивиду с ранних лет. Гуманистические потребности (потребность в эмоциональном контакте, уважение других и самого себя, потребность в самоактуализации и самореализации) являются основой формирования гуманистических ценностных ориентаций и гуманистических качеств личности, будучи сильнее всего стимулом их развития. **Ключевые слова:** гуманистические ценности, ценностные ориентации, потребности, эмоциональный контакт, уважение, самоактуализация, самореализация.

Резюме. В статті розглядається проблема формування ціннісних орієнтацій студентів. Ця проблема тісно пов'язана з завданням розвитку потреб гуманістичного спрямування, що притаманні індивіду з ранніх років. Гуманістичні потреби (потреба в емоційному контакті, повазі до інших та себе самого, потреба в само актуалізації та самореалізації) є основою формування гуманістичних ціннісних орієнтацій та гуманістичних якостей особистості, тому що вони – це найпотужніший стимул до їх розвитку. **Ключові слова:** гуманістичні цінності, цінності орієнтації, потреби, емоційний контакт, повага, самоактуалізація, самореалізація.

Література

1. Луговий В.І. Педагогічна освіта України: структура, функції осування, тенденції розвитку. – К.: МАУП, 1994.
2. Сухомлинская О.В. Учитель в современном мире и его роль в демократизации образования: Учебное пособие. – К.: КГПИ, 1990.
3. Combos A. Wass H. Humanizing the Education of Teachers// Theory into Practice. – April/ - P. 125-131.

Подано до редакції 16.03.2007

УДК 371

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В СУЧАСНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

*Ткаченко Валерій Володимирович
викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Донецький інститут психології і підприємництва*

Постановка проблеми. Інтеграція України у сучасне світове товариство не можлива без належних змін у системі освіти підростаючого покоління. Ось чому у наш час приділяється досить уваги як у науковій, так і у періодичній літературі, де особливо важливою виступає концепція збереження та зміцнення здоров'я дітей та підлітків.

Згідно Конвенції "Про права дитини" (Ч. 1, ст. 23) для дітей з обмеженими можливостями " слід створити умови, які б сприяли його впевненості у собі та полегшували його активну участь у житті суспільства, забезпечували ефективний доступ до послуг в галузі освіти, професійної підготовки, медичного обслуговування, відтворення

здоров'я, підготовку до трудової діяльності, участь у соціальному житті”.

За даними статистики загальний рівень здоров'я дітей України з кожним роком зменшується, а кількість дітей з обмеженими можливостями збільшується. Цьому сприяє ціла низка причин (наркоманія, алкоголізм, токсикоманія, соціальні зміни суспільства тощо). Виходячи з цього, необхідно разом вже з існуючою системою профілактики цих антисоціальних явищ, втілювати нові форми та способи організації освітнього процесу не тільки у дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних та вищих закладах освіти, а й у спеціальних закладах для дітей з обмеженими можливостями.

Для вирішення проблем організації освітньої діяльності в навчальних закладах для дітей з обмеженими можливостями необхідно: присилити механізм використання та широкого розповсюдження нових методик і технологій роботи з дітьми-інвалідами; встановити необхідні умови та фактори які визначають успішність соціально-педагогічної адаптації конкретної категорії дітей з вадами; провести організаційні заходи, спрямовані на забезпечення освітньо-розвивальних підходів (посилити контроль життям дітей у спортивних школах).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питанням організації процесу виховання та навчання дітей з обмеженими можливостями у наш час приділяється багато уваги як зі сторони практиків, так і з боку науковців (Золотарьова А.В., Сорочинська В.Є.). Провідною ідеєю названих праць є соціалізація та адаптації дитини до умов навколишнього середовища. Враховуючи, що соціальна адаптація – це активне пристосування індивіда до умов соціального середовища – вона може успішно здійснюватися через участь дітей тільки у соціально значущій колективній творчій, професійній, практичній діяльності. [1 с. 43].

Інші автори (Брехман І.І., Ліпський І.А.), головним напрямком роботи в соціальній педагогічній діяльності роблять використання методів валеології, де найбільш розповсюдженим є аутогенне тренування. Вони визнають, що адаптаційні, соціально - корекційні й реабілітаційні напрямки в соціальній педагогіці пов'язані з валеологічними знаннями та підходом [2 с. 89].

Овчарова Р.В. приділяє увагу питанням використання в освітньому процесі основ знань про соціальні норми та моральні цінності, мотиваційні орієнтири на трудову діяльність, сприяння розвитку у дітей з обмеженими можливостями здатності до саморегуляції поведінки у середовищі однолітків, до формування середовища спілкування, підготовки їх до самостійної та відповідальної діяльності у сімейно-побутовій сфері, навчання дозвіллю, підготовка до вибору соціально цінних способів використання вільного часу, збереження й укріплення здоров'я, формування здатності до саморегулювання фізичного розвитку. [4, с. 146.].

Шахрай В.М. звертає увагу на необхідність розвитку форм діалогічного спілкування між дітьми-інвалідами та їх здоровими однолітками, де як привід до спілкування є будь-яка спільна діяльність, що однаково актуально для обох сторін. У побудові взаємин здорових дітей з

провів на Чернігівщині. Г.Я. Неділько протягом тривалого часу досліджував творчу спадщину Л.І. Глібова, М.М. Коцюбинського, П.Г. Тичини, які справили помітний вплив на культурне життя регіону. Перу Г.П. Васильківського належали численні краєзнавчі розвідки, надруковані у місцевій пресі, а також науково-популярний нарис про Ніжин, який витримав у першій половині 80-х рр. два видання. Проблеми історії Чернігівщини знайшли відображення у доповідях і повідомленнях, виголошених на Глібовських читаннях, що відбулися в Ніжинському педінституті у квітні 1987 р. [6] У 70-60-х рр. у вузі було відновлено гоголезнавчі студії. У широкому загально-історичному і соціокультурному контексті літературна спадщина великого письменника - вихованця Ніжинської вищої школи була розглянута, зокрема, на Гоголівських наукових конференціях, проведених у 1979, 1988, 1989 рр. [7] Проблеми історичного та літературного краєзнавства висвітлювались і в збірнику наукових праць "Література та культура Полісся", видання якого було започатковано проф. Г.В. Самойленком у 1990 р. (нині вийшло вже 28 випусків). Переважна більшість випусків була присвячена видатним діячам української, російської, білоруської освіти, науки і культури, життя та діяльність яких були пов'язані з Чернігівщиною. Деякі випуски носили тематичний характер і висвітлювали творчу долю М. Заньковецької, М. Коцюбинського, П. Куліша, Ю. Збанацького тощо.

Важливим напрямком краєзнавчих студій у Чернігівському та Ніжинському педінститутах було вивчення історії цих навчальних закладів. Наслідком їх стала поява низки статей і окремих видань. Так, у 1966 р. побачив світ досить ґрунтовний нарис історії Чернігівського педінституту "Півстоліття невтомної праці", яку підготували досвідчені викладачі-краєзнавці В.С. Кролевець, В.У. Черноус, В.Ф. Шморгун, В.І. Півторандні [8]. До 60-річчя вузу у 1976 р. В.У. Черноус опублікував своєрідне продовження цієї праці - брошуру "Роки дальшого піднесення". 1970 р. вийшов в світ буклет "Ніжинський державний педагогічний інститут імені М.В. Гоголя", автором якої був викладач і краєзнавець Г.П. Васильківський [9]. Історію Ніжинської вищої школи також активно студіювали Г.Я. Неділько та М.А. Лескевич. Значний інтерес у цьому контексті становить біобібліографічний проект "Вчені-філологи Ніжинської вищої школи", започаткований 1990 р. літературознавцем і краєзнавцем, деканом історико-філологічного факультету Г.В. Самойленко. Він упорядкував, зокрема, біобібліографічні покажчики наукової спадщини В.І. Резанова, Г.А. Ільїнського, Г.Я. Неділька, Г.П. Васильківського, які плідно працювали в галузі історичного та літературного краєзнавства. Ним видана у 1993 році книга під такою ж назвою, а також монографії "Нежинская филологическая школа. 1820-1990" (1993), "Ніжинська вища школа. Від гімназії вищих наук до університету" (у співавторстві з О.Г. Самойленком) та інші праці.

Професор Г.В. Самойленко започаткував паралельно з історичним культурно-мистецьке краєзнавство, методологічні основи якого розкриті у його навчальному посібнику "Краєзнавство культурно-мистецьке та

Значного розвитку історико-краєзнавчі студії набули у вищих навчальних закладах Чернігівщини протягом 20 – першої половини 30-х рр. Виразний краєзнавчий характер мала діяльність Науково-дослідної кафедри історії культури та мови, що діяла у складі Ніжинського інституту народної освіти. Її співробітники М.М. Бережков, Г.А. Максимович, М.Н. Петровський, А.Г. Єршов плідно вивчали історію Чернігівщини здебільшого доби Гетьманщини. В цей же час викладачі Чернігівського інституту народної освіти П.К. Федоренко, С.Г. Баран-Бутович, В.В. Дубровський, Б.М. Шевелів студіювали широке коло проблем регіональної історії та методики краєзнавчої роботи. Викладачі обох інститутів залучали і студентів, створювали історико-краєзнавчі гуртки та інші громадські краєзнавчі об'єднання. Проте в середині 30-х рр. провідні викладачі-гуманітарії зазнали переслідувань і стали жертвами необґрунтованих репресій. Це знекровило науковий потенціал вищої школи Чернігівщини, згубно позначилось на розвитку історико-краєзнавчих досліджень

За років Великої Вітчизняної війни вищі навчальні заклади крeмі припинили свою діяльність і понесли серйозні збитки. Чернігівський педінститут формально був відновлений зі втратою колишнього статусу у учительський інститут невдовзі після визволення Чернігова восени 1944 р фактично заняття розпочались наступного 1944 р. [3]. У 1954 р. Чернігівський учительський інститут було реорганізовано у педагогічний, а в 1961 р. йому було присвоєно ім'я Т.Г. Шевченка. Натомість навчально-матеріальні база Ніжинського педінституту ім. М.В. Гоголя збереглася краще, що дозволило вже у листопаді 1943 р. відновити його роботу [4]

Відродження і подальший розвиток краєзнавчих студій у вузах області у повоєнний час ускладнювались перманентними змінами їхньої внутрішньої структури. Так, історичний факультет Чернігівського учительського інституту було закрито 1949 р. і відновлено у складі Чернігівського педагогічного інституту лише у 1973 р. [5]. Історичний факультет Ніжинського педагогічного інституту після тривалої перерви почав діяти у 1968 р., але вже 1973 р його було розформовано, а викладачів і студентів переведено до Чернігова. Брак фахових кафедр і наукових кадрів відповідного профілю гальмував розгортання краєзнавчих досліджень. За цих умов краєзнавча робота була зосереджена на кафедрах суспільних наук – спочатку марксизму-ленінізму, а згодом історії КПРС і наукового комунізму. Кафедра історії СРСР і УРСР у Ніжинському педінституті проіснувала протягом 1970-1973 рр. Аналогічна кафедра, створена у Чернігівському педінституті у 1975 р., 1990 р. була реорганізована у кафедру історії та археології України.

Значною своєрідністю відрізнявся краєзнавчий доробок викладачів Ніжинського педагогічного інституту. За умов відсутності у вузі кафедри вітчизняної історії провідну роль у краєзнавчій роботі відігравали викладачі філологічного факультету, які поєднували у своїх студіях елементи історичного та літературного краєзнавства. Це було властиво, зокрема, для численних публікацій О.Й. Коцюби, присвячених науковій і громадській діяльності О.В. Маркевича, який значну частину свого життя

дітьми-інвалідами мова повинна йти що найперше не про милосердя, а про співдружність і співробітництво, де аномальна дитина – суб'єкт спільної діяльності, рівноправний учасник спільного творчого освоєння навколишнього світу. У побудові й реалізації таких взаємостосунків дитина з обмеженими можливостями: отримує досвід належати до світу, що знаходиться поза стінами соціальної реабілітації; розширює репертуар своїх соціальних ролей, способів комунікацій із зовнішнім світом; привчається сама організувати для себе допомогу зі сторони здорових людей там, де без цього не обійтись, спокійно ставитися до відмови від допомоги, розуміючи, що така допомога, як правило, ситуативна [6 с. 396].

Враховуючи усі напрями роботи (Мішина Г.О., Моргачьова О.М.) виділяють основні цілі програм виховання та навчання дітей з обмеженими можливостями. Це: охорона та укріплення здоров'я; створення умов для повноцінного, своєчасного, всебічного психічного розвитку; розвиток здібностей; розвиток індивідуальності; соціально-емоційний розвиток [3, с. 62, 5, с. 91].

Отже майже всі дослідники ставлять на перше місце рівень здоров'я дитини. А удосконалити та зміцнити здоров'я дітей можна тільки шляхом комплексного розв'язання педагогічних, медичних та соціальних завдань з урахуванням індивідуальних особливостей дитини в різні вікові періоди.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Наявність багатьох соціальних проблем нашого сьогодення прямим чином впливає на систему освіти для дітей з обмеженими можливостями, і як результат – спричиняє неналежний стан роботи установ для дітей з вадами у розвитку.

Розуміння дитиною – інвалідом свого соціального статусу і тих умов, які не відповідають його бажанням, викликає напруження як зі сторони даного індивіду, так і його оточення, що, в свою чергу, пов'язано протиріччями на будь-якому рівні соціального життя.

Як правило, діти з обмеженими можливостями не засвоюють соціальні цінності на достатньому рівні: йдеться про соціальну справедливість, належні умови життя і освіти, духовного і фізичного розвитку особистості.

Формулювання цілей статті. Виділити найбільш вагомні аспекти освітнього процесу для розвитку дітей з обмеженими можливостями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Результати нашого експерименту в Донецькій ДШ № 4 та Донецькому обласному центрі “Інваспорт” свідчать, що розвиток рівня здоров'я дітей з обмеженими можливостями (як і звичайних дітей) неможливий без використання засобів та методів фізичного виховання. Тому, розглядаючи фізичну культуру як частину загальної культури людства, необхідно щоб ця сфера діяльності містила у собі систему дій, спрямовану на формування у дітей з обмеженими можливостями знань, інтересів, мотивів, потреб, навичок та інших ознак соціалізованої особистості. Заняття фізичною культурою та спортом для учнів спеціальних шкіл є не тільки важливим джерелом м'язової радості, засобом фізичного розвитку, а й корекції та компенсації їх

рухових порушень.

Фундаментальними дослідженнями було доведено, що при використанні оптимальної системи фізичних вправ порушені рухи під час ураження кори головного мозку можна успішно коригувати (Л.С. Виготський). Рациональна система рухових вправ порушує колишні та виробляє нові моторні форми, в яких будуть реалізовані нові відносини до оточуючого світу, полегшуючи, таким чином, процес їх формування.

Важливішою обставиною, яку необхідно враховувати під час роботи з корекції дітей що мають вади в розвитку, є наявність порушення не елементарних рухів, а складних рухових актів, потребуючих осмислення, словесного опосередкування, регуляції зі сторони коркового рівня. Тому діти даної категорії мають значні потенційні можливості у розвитку, регуляції зі сторони коркового рівня, тобто значні потенційні можливості у розвитку.

У даній системі освіти використовується психодинамічний підхід, сформований на внутрішньому механізмі саморегуляції, який забезпечує психосоціальний розвиток дитини та подальшу життєву адаптацію її [5, с.19].

Дослідження, проведене автором у Донецькій допоміжній школі-інтернаті № 4 та у Донецькому обласному центрі „Інваспорт”, дозволяє говорити про поліпшення стану не тільки рівня здоров'я, корекції та компенсації, а й про достатньо високий рівень (на 25% більш, ніж контрольна група) засвоєння загальних знань та умінь вихованцями, які додатково займаються у спортивних секціях. Показники рівня здоров'я цих дітей набагато кращі (на 28 %), на 15% підвищується загальний рівень інтелекту. Причина спортсмени більше часу проводили за межами свого інтернату де вони спілкувалися не тільки зі своїми однолітками з інших шкіл-інтернатів, але й зі звичайними дітьми як на ігровому майданчику, так і поза ним.

Мотивація діяльності дітей з обмеженими можливостями у експериментальній групі була забезпечена ігровою діяльністю (командні та одиночні види спорту). В ігровій формі дітям спочатку надавалося необхідне фізичне навантаження, а потім їх навчали новим, незнайомим важливим рухам, складним руховим актам. Крім того, під час ігрових дій на спортивному майданчику діти навчалися контролювати свої дії, дії своїх партнерів, та дії спортивного супротивника. І це все проходило у швидкоплинному ігровому середовищі.

Отримавши базові знання, більший (ніж у контрольній групі) досвід рухів, навичок та умінь, діти даної категорії підвищували рівень підготовленості до освоєння навичок майбутньої професійно-трудова діяльності.

Перебуваючи на ігровому майданчику, діти вже ставали соціальними об'єктами і суб'єктами, де кожен повинен виконувати свою роль, не забуваючи, що їх дії повинні бути узгоджені для досягнення однієї мети, при цьому вони вчилися протидіяти узгодженим діям спортивного супротивника.

nursery school teaching to the mother tongue, development of speech and dictionary vocal intercourse – one of main; selects three periods in becoming of kommunikativnoy function of word in babyhood. So, in first – the object comes main component of situation forward, in second – adult, in third – the situation center is carried on word.

Література

1. Гербова В.В. Использование детьми третьего года жизни словарного запаса в повседневной жизни и деятельности// Ученые записки: МГЗПИ. – 1970. – Вып. 31. – С.27-30.
2. Каверина Е.К. О развитии речи детей первых двух лет жизни. – М.: Медгиз, 1950. – С.17-35.
3. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. – М., 1973. – С.53-58, 61-67.
4. Люблинская А.А. Пособия психического развития ребенка. – М.: Просвещение, 1965.– С.132-146.
5. Ямина Г.М. Развитие речи детей в раннем возрасте. – М.: Просвещение, 1964. – С. 12-56.
6. Швачкин Н.Х. Развитие речевых форм у младшего дошкольника// Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. – М. – Л., 1948. – С.94-95.
7. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: Учпедгиз, 1960. – С.105-134.

Подано до редакції 08.04.2007

УДК 371

МІСЦЕ ІСТОРИЧНОГО КРАЄЗНАВСТВА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ

*Ігнатенко Марина Миколаївна
кандидат історичних наук, доцент*

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», м. Ялта

Постановка проблеми. Виховання любові до Вітчизни починається з поваги і любові до свого міста, села, до того місця, де ти народився, де пройшли твої дитячі та юнацькі роки. Ось чому використовуючи матеріали з історичного краєзнавства ми маємо можливість вивчати не просто абстрактні історичні поняття, а конкретизувати їх на реальних образах. Це особливо важливо врахувати при підготовці майбутніх вчителів історії.

З цією метою доцільно звернутися до досвіду вищих навчальних закладів, де історично-краєзнавчі студії зароджуються ще на початку ІХХ ст., а саме – вищих навчальних закладів Чернігівщини.

Аналіз останніх досліджень. Різні аспекти цієї проблеми вивчали Коваленко О., Ткаченко В., Самойленко Г., Страшко Є. та інші, але питання місця історичного краєзнавства в системі підготовки майбутніх вчителів історії залишилось недостатньо висвітленим.

Мета статті. Заповнити відповідний «інформаційний вакуум» в контексті зазначеної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Перша спроба організації історико-краєзнавчих досліджень у вищій школі регіону мала місце на початку ХІХ ст., коли у щойно відкритій Ніжинській гімназії вищих наук виникла ідея створення наукового товариства історико-краєзнавчого профілю. Проте розвинути цю роботу вчені змогли значно пізніше, коли був відкритий Ніжинський історико-філологічний інститут, де працювали визначні вчені-історики і було створено Історико-філологічне товариство [1], який на зламі ХІХ-ХХ ст. перетворився на один з провідних осередків історико-краєзнавчого руху в Україні [2].

побудові зв'язного висловлювання.

Метою розвитку словника є розширення уявлень, понять про предмети та явища дійсності, а разом із тим і збагачення словника; уточнення знань про ті предмети та явища, про які вони мали недостатньо чітке уявлення, а разом із тим уточнення значень слів, якими діти користувались, не маючи чіткого уявлення про ці значення; збагачення словника зображувальними та виразними засобами мови: яскравими словами та висловами, словами з переносним значенням тощо; активізація словника: вживання у власному мовленні слів та висловів, які діти зустрічають у літературних текстах, мовленні вихователя тощо; засвоєння правильної вимови слів.

Провідну роль у розвитку мовлення, поповненні словникового запасу дитини відіграє вихователь та його мовлення, оскільки більшість часу в цей період свого життя дошкільник проводить саме з ним.

Висновки. З-поміж багатьох важливих завдань виховання та навчання дітей дошкільного віку в дитячому садку навчання рідної мови, розвиток мовлення і словника, мовленнєвого спілкування – одне з головних. Це загальне завдання складається з низки спеціальних, часткових завдань: виховання звукової культури мовлення, збагачення, закріплення й активізація словника, вдосконалення граматичної правильності мовлення, формування розмовного (діалогічного) мовлення, розвиток зв'язного мовлення, виховання інтересу до художнього слова, підготовка до навчання грамоті.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці системи роботи з лексичного розвитку дошкільників на різних етапах дошкільного дитинства.

Резюме. У статті визначено та охарактеризовано особливості лексичної роботи в ранньому та дошкільному віці. Автор зазначає, що з-поміж багатьох важливих завдань виховання та навчання дітей дошкільного віку в дитячому садку навчання рідної мови, розвиток мовлення і словника, мовленнєвого спілкування – одне з головних; виділяє три періоди в становленні комунікативної функції слова у ранньому дитинстві. Так, у першому – головним компонентом ситуації виступає предмет, у другому – дорослий, у третьому – центр ситуації переноситься на слово.

Резюме. В статье выявлены и охарактеризованы особенности лексической работы в раннем и дошкольном возрасте. Автор отмечает, что среди многих важных задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста в детском саду обучение родному языку, развитие речи и словаря, речевого общения – одна из главных; выделяет три периода в становлении коммуникативной функции слова в раннем детстве. Так, в первом – главным компонентом ситуации выступает предмет, во втором – взрослый, в третьем – центр ситуации переносится на слово.

Summary. In article are exposed and described to the feature of lexical work in the early and preschool age. The author marks that among many important tasks of education and teaching of children of preschool age in the

Як результат, у цих дітей спостерігався перехід від Ми-концепції (Ми - діти-інваліди, Ми-хворі, Ми-нікчеми, Ми-нікому не потрібні тощо) до “Я”- концепції (“Я”- гравець команди, “Я”- захисник (нападаючий, воротар, капітан тощо) “Я”- це змогу, “Я”- це вмю, “Я”- це добре вмю). Ми простежили дворівневий зв'язок соціальної педагогіки й соціальної роботи, де навчаючись в русі, дитина з обмеженими можливостями стає не тільки об'єктом соціальної педагогіки, а й суб'єктом соціальної роботи по відношенню до себе та своїх товаришів, що значною мірою прискорює процес соціалізації індивіда у суспільстві.

1. **Висновки і перспективи.** Таким чином, розв'язання проблем корекції недоліків фізичного розвитку і рухових здібностей дітей з обмеженими можливостями відбиває складний та багатаспектний процес, який вимагає поглибленої уваги усіх агентів соціального середовища.

1. Ефективна реалізація корекційно-розвивальної діяльності пов'язана з необхідністю впровадження системного підходу до використання різноманітних форм, засобів, шляхів та методів фізичного виховання. Усі структурні компоненти цього профілю мають єдину цільову спрямованість – корекцію та розвиток аномальної дитини засобами адаптивної фізичної культури та інвалідного спорту.

2. Знайти більш ефективні шляхи корекції та розвитку дітей з обмеженими можливостями дозволить: залучення спортивних працівників до роботи спортивних секцій; розширеної діагностики спортивних здібностей за рахунок залучення провідних фахівців різноманітних видів спорту до роботи з дітьми даної категорії; постійного контролю рівня здоров'я медичними працівниками; організації консультування дітей спортивними психологами; впровадження спортивної програми на основі здоров'язберігаючих технологій.

3. Впровадження в систему освіти наданих напрямків діяльності дозволить найбільш ретельніше підготувати дитину-інваліда до особистісного життя, майбутньої професійної діяльності, де індивід розуміє свою соціальну роль у середовищі, тобто стає повноцінним членом нашого суспільства.

Резюме. Рассматриваются особенности развития ребенка с ограниченными возможностями, личностно-ориентированное обучение, мотивационные установки личности. Исследуются проблемы адаптации и социальной реабилитации детей инвалидов, роль адаптивной физической культуры в коррекционно-развивающем обучении и воспитании. **Ключевые слова:** физическое воспитание, спортивная деятельность, двигательная активность, аспекты и технологии реабилитации, коррекционно-развивающее обучение.

Резюме. Розглядаються особливості розвитку дитини з обмеженими можливостями, особистісно-орієнтоване навчання, мотиваційні настанови особистості. Досліджуються проблеми адаптації та соціальної реабілітації дітей-інвалідів, роль адаптивної фізичної культури в корекційно-розвивальному навчанні та вихованні. **Ключові слова:** фізична культура, спортивна діяльність, рухова активність, аспекти і технології реабілітації,

корекційно-розвивальне навчання.

Summary: Peculiarities of the disabled development, person-oriented education, motivational tasks a person are studied. Problems of disabled children's adaptation and social rehabilitation, the role of adaptive physical culture in corrective-developing education and teaching are also studied here.

Keywords: physical training, sport's, moving activity, aspects and technologies of rehabilitation, corrective-development education.

Література

1. Золотарева А.В. Дополнительное образование детей: Теория и методика социально-педагогической деятельности.–Ярославль: Академия развития: 2004.– 304 с.
2. Липский И.А. Социальная педагогика: Методологический анализ. Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 320 с.
3. Мишина Г.А., Мограчева Е.Н. Коррекционная и специальная педагогика. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2007. – 144 с.
4. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. –М.: ТЦ Сфера, 2005. – 480 с.
5. Сорочинська В.Є. Організація роботи соціального педагога: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2005.– 198 с.
6. Шахрай В.М. Технології соціальної роботи. Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 464 с.

Подано до редакції 11.03.2007

УДК 371.134

АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ «КОМПЕТЕНТНОСТЬ» И «КОМПЕТЕНЦИЯ» В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

*Томилина Светлана Сергеевна
аспирант кафедры педагогики*

Криворожский государственный университет

Постановка проблемы. Процессы глобализации экономики, формирования информационного общества и интеграция системы образования вуза в мировое образовательное пространство поставили перед нашей педагогической наукой задачу приведения традиционного научного аппарата в соответствие с общепринятой в Европе системой педагогических понятий. В частности, знаниевая парадигма образования должна быть пересмотрена с позиции компетентностного подхода.

Цель статьи. Целью нашего исследования является теоретический анализ понятий «компетентность» и «компетенция» в педагогике. В связи с этим мы думаем, что верно было бы рассмотреть не только трактовку этих понятий, но и исследовать какое понятие из какого вытекает, какое понятие уже а какое шире, а также выяснить чем эти понятия различны.

Анализ последних исследований и публикаций. Изложение основного материала. В отечественной системе образования применительно к высшей школе существовала многолетняя практика составления квалификационных характеристик специалиста, в которых закреплялись требования к знаниям, умениям и навыкам выпускников, где помимо знаниевой парадигмы присутствовали термины «готовность», «способность», «ответственность», «понимание» и «мировоззрение», расширяющие тесные рамки такой парадигмы. В то же время, сами принципы разработки модели специалиста подвергались критическому анализу и совершенствовались. Так, Н.Ф. Талызина указывает, что

лише в поповненні лексичного запасу дітей словами з різних тематичних груп, а й у навчанні їх елементарних дій, спрямованих на усвідомлення семантики слова та його значення у контексті. Варто частіше вдаватися до прийому введення слова через виділення його зі зв'язних висловлювань, пояснення значення за допомогою елементарного аналізу словотворення. Переважну частину лексики складають іменники, прикметники, дієслова, числівники, сполучники. Значні труднощі дошкільнята відчувають при засвоєнні числівників, найбільш абстрактної частини лексики. Важливу роль відіграє збагачення мовлення дошкільників словами, що позначають якості та властивості предметів, елементарні поняття. Перехід до опанування узагальнюючих слів можливий лише тоді, коли дитина накопичила достатній запас конкретних вражень про окремі предмети та відповідні словесні позначення. Дошкільників також привчають сприймати вислови з народно-розмовної фразеології, стійкі словосполучення, прислів'я, приказки.

Існуючі програми розвитку мовлення дошкільнят передбачають ознайомлення їх зі словами, які можуть вживатись у прямому та переносному значенні, з деякими прикладами багатозначності з метою уточнення словника. Доцільно вводити у лексику дітей найпростіші синонімічні та антонімічні ряди, навчаючи добирати слова й ознайомлюючи зі способами виконання таких вправ (Як можна сказати іншим словом про сміливого хлопчика; високого чоловіка?; Доберіть до слова мокрий слово протилежного значення). Вправи на добір із кількох пропонує варіантів найбільш влучного слова у реченні допомагають дітям усвідомити відтінки семантичного значення слова й засвоїти способи поширення речення («Як краще сказати: взимку сонце світить чи припікає? Влітку дощик ллє чи накрапає?») Надалі дитина ширше розуміє значення слова, вчиться виділяти й узагальнювати найбільш суттєві ознаки предметів та позначати їх словом.

Активізація словника дошкільників – найважливіше завдання словникової роботи в дошкільному закладі. Методика розвитку мовлення дітей у дошкільних закладах містить достатньо вправ та дидактичних ігор для активізації у мовленні засвоєних дітьми слів, для введення їх у зв'язні висловлювання. Всі ці вправи вже на новому мовному матеріалі використовуються у період шкільного навчання грамоти. Доцільність та ефективність використання вправ на самостійне завершення дітьми рядка у прочитаному вихователем вірші, добір ознак до названого предмета та визначення предмета за поданими ознаками.

Отже, зміст лексичної роботи включає такі завдання: кількісне нагромадження лексики; усвідомлення семантичного значення слів, їх доречне застосування відповідно до контексту висловлювання; активізація словникового запасу.

У словниковій роботі на перший план висувається семантичний компонент, оскільки лише розуміння дитиною значення слова (в системі синонімічних, антонімічних, полісімічних відносин) може призвести до свідомого вибору слів та словосполучень, точного їх вживання при

функції зі збереженням орієнтування на предметний зміст слова (символічна функція); виникнення рефлексії на розділення планів, яка надалі розповсюджується на всі інші компоненти знакової ситуації, що складають семіотичну функцію.

Оволодіння рідною мовою як засобом і способом спілкування та пізнання є одним із важливіших досягнень у дошкільному дитинстві, оскільки саме цей вік найбільш чутливий до засвоєння мовлення. Якщо певний рівень оволодіння рідною мовою не досягнуто до 5 – 6 років, то цей шлях не можна успішно пройти на більш пізніх вікових етапах. Основні завдання навчання рідного мовлення - виховання звукової культури мовлення, збагачення та активізація словника, формування граматичної будови мовлення, навчання зв'язного мовлення – розв'язуються протягом усього дошкільного дитинства, проте на кожному віковому етапі зміст мовленнєвої роботи поступово ускладнюється, змінюються й методи навчання.

Словникова робота в дошкільному закладі передбачає планомірне розширення активного словника дітей за рахунок незнайомих та важких слів. Традиційно центральним завданням лексичного розвитку в дошкільному віці вважалось розширення словникового запасу в процесі ознайомлення з навколишнім, тобто кількісне його нагромадження в пасивному та активному словниках. Активний словник – це слова, які промовець не лише розуміє, а й вживає. Активний словник визначає багатство та культуру мовлення. До активного словника дитини входить загальноживана лексика, низка специфічних слів, що визначається умовами життя.

Водночас навколо лексичних одиниць утворюється безліч різноманітних структурно-системних зв'язків – семантичне поле. Людина в мовленнєвому акті оперує не окремими словами, а семантичним полем, з якого вона обирає слово, щоб висловити думку (В.Звегінцев). Отже, окрім кількісного збільшення, головною умовою свідомої будови мовлення є формування в дитини розуміння семантичного значення, смислової структури слів, тобто якісне засвоєння лексики. Ця робота передбачає формування вміння добирати найдоцільніші для конкретного висловлювання слова, ознайомлення дітей із поняттями полісемії, антонімічних і синонімічних відносин, переносними значеннями слів і словосполучень (метафора, фразеологізми, образні прислів'я).

Здійснюючи словникову роботу, педагоги дотримуються таких принципів: робота над словом проводиться при ознайомленні дітей із навколишнім світом на основі активної пізнавальної діяльності; формування словника відбувається одночасно з розвитком психічних процесів та розумових здібностей, вихованням почуттів, відносин та поведінки дітей; усі завдання словникової роботи розв'язуються в єдності та певній послідовності.

Словникова робота включає такі напрями: збагачення словника, уточнення словника, активізацію словника. Розглянемо їх більш детальніше. Так, завдання вихователя щодо збагачення словника полягає не

«описание цели образования (модель специалиста) означает представление или системы типовых задач, или системы адекватных им умений (видов деятельности)» [5, с.9]. Там же подчеркивается, что структура модели специалиста должна предусматривать: «а) задачи (виды деятельности), обусловленные особенностями века; б) задачи, обусловленные особенностями общественно-политического строя; в) задачи, диктуемые требованиями специальности». Эти общие требования к уточнению целей образования справедливы и в настоящее время и вносят свой вклад в модернизацию образования.

Модернизация образования необходима в связи с широкими социально-экономическими преобразованиями, происходящими в нашей стране и в мире в целом. Новая парадигма образования должна быть ориентирована на формирование потребностей в постоянном пополнении и обновлении знаний, совершенствовании умений и навыков, их закреплении и превращении в компетенции.

Потребность описания качеств личности выпускника высшей школы в терминах компетентностного подхода давно назрела, а Болонский процесс требует общего понимания содержания квалификаций и степеней во всех программах и в качестве приоритетного направления совместных усилий называет определение общих и специальных компетенций выпускников.

Историческое рассмотрение становления понятий «компетентность» и «компетенция» помогут нам раскрыть методологическую сущность компетентностного подхода. Некоторые исследователи полагают, что «основателем компетентностного подхода был Аристотель, который изучал возможности состояния человека, обозначаемого греческим "atere" - «сила, которая развивалась и совершенствовалась до такой степени, что стала характерной чертой личности» [6; с. 155].

В России в период 1970-1990 гг. разрабатываются различные классификации компетенций, признанные педагогической общественностью. Е. Бондаревская, А.Деркач, И. Зимняя, Н. Кузьмина, А. Маркова, Н. Мясищев, А. Панферова, Л. Петровская и другие авторы используют понятия «компетентность» и «компетенция» как для описания конечного результата обучения, так и для описания различных свойств личности (присущих ей или приобретенных в процессе образования).

До сих пор не существует единства в понимании сущности терминов «компетенция» и «компетентность». Понятие «Компетентность» используется для описания конечного результата обучения; понятие компетенция приобретает значение «знаю, как» в отличие от ранее принятого ориентира в педагогике «знаю, что». Н. Алмазова определяет компетенции как знания и умения в определенной сфере человеческой деятельности, а компетентность - это качественное использование компетенций [1]. Другое определение компетентности дал Н. Нечаев: «Доскональное знание своего дела, существа выполняемой работы, сложных связей, явлений и процессов, возможных способов и средств

достижения намеченных целей» [7]. Н.Талызина, Н. Печенюк, Л. Хихловский, В. Шадриков, Р. Шакуров, В. Шепель отмечают, что понятия «знания», «умения», «навыки» неточно характеризуют понятие «компетентность», так как, по их мнению, «компетентность» предполагает владение знаниями, умениями, навыками и жизненным опытом.

Английский психолог Дж. Равен определяет компетентность, как специфическую способность эффективного выполнения конкретных действий в предметной области, включая узкопредметные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, понимание ответственности за свои действия. Он выделяет "высшие компетентности", которые предполагают наличие у человека высокого уровня инициативы, способности организовывать людей для выполнения поставленных целей, готовности оценивать и анализировать социальные последствия своих действий.

Зимняя И. трактует "компетентность" как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека. В противопоставление, "компетентность" рассматривается как не пришедший в "употребление" резерв "скрытого", потенциального".

А. Хуторской рассматривает понятие "компетентность" как совокупность качеств, которые требуются для функционирования в конкретной области деятельности. Компетентность - "уже состоявшееся личностное качество (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере", т. е. владение "учеником соответствующей компетентностью".

По мнению Э.Ф. Зеера, компетентность предполагает не столько наличие у специалиста значительного объема знаний и опыта, сколько умение актуализировать накопленные знания и умения в нужный момент использовать их в процессе реализации своих профессиональных функций. В.В. Сериков определяет компетентность как "способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению воспитанником своего места в мире".

Понятие компетентности шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает их в себя (хотя, разумеется, речь не идет о компетентности как о простой аддитивной сумме знаний, умений, навыков). Это понятие несколько иного смыслового ряда, оно включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую, а также результаты обучения в виде знаний и умений, системы ценностных ориентации, привычек и др. (Зеер Э.Ф.) [4]. Данное понятие объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющие образования, в нем заложена идея интерпретации содержания образования, формируемого исходя из результата («стандарт на выходе»), также ключевая компетентность обладает интегративной природой, ибо она вбирает в себя ряд однородных или близкородственных умений и знаний, относящихся к широкому спектру культуры и деятельности (информационной, правовой и

значения слова, яке дитина засвоює в процесі навчання.

Розвиток понятійного компоненту значення слова тісно пов'язаний з розвитком пізнавальної діяльності і відображає процес формування та розвитку словесно-логічного мислення. У процесі оволодіння поняттям дитина вчиться виокремлювати головні, суттєві ознаки предметів, класифікувати предмети на основі ознак, позначати групу однорідних предметів словом. Отже, відбувається формування слів із узагальненим значенням.

Дошкільники відчують складнощі при вживанні в мовленні дієслів, що проявляється в неправильному називанні голосових дій тварин (кішка говорить „няв”, замість – нявчить; корова говорить „му”, замість – мичить”); вживанні дієслів пересування (горобець бігає, замість стрибає; змія лізе, замість – повзе); називанні професійних дій із домінуванням спрощення (лікар слухає, замість – лікує; повар варить суп, замість – готує їжу); прикметників, що проявляється у вживанні найбільш простих та загальних прикметників (книга велика, замість – товста; мотузка маленька, замість – коротка); малій кількості прикметників у мовленні (описовий ряд містить 1-2 прикметника: ялинка зелена, новорічна; хмара велика, що свідчить про недостатнє засвоєння значень прикметників. Дошкільники також відчують труднощі при добірї антонімів, у називанні предмета за описом. Крім того, в мовленні дошкільників мало представлені прислівники – переважно вживаються найбільш загальні з них – гарно, погано, мало.

Домінування денотативного компонента значення слова над лексико-семантичним відзначено у 52% дошкільників (значення слова транспорт пояснюється: на ньому їздять; інструменти – вони ремонтують). Пояснення значення узагальнюючих слів часто проводилося шляхом виокремлення ситуативних чи опису зовнішніх, незначних ознак предмета.

Завдяки мовленню розв'язуються різні життєво важливі завдання. Слово допомагає досягти взаєморозуміння, узгодити обопільні дії, обмінятися інформацією та думками щодо певних подій та явищ. Спілкування з дорослими й іншими дітьми спонукає дошкільника у словесній формі повідомляти про свої потреби та бажання.

Крім того, словниковий склад мови характеризується не лише кількістю слів, але й якістю, різномірністю словникових груп, що його утворюють, або смислових шарів. Головною проблемою розвитку словника є засвоєння значення (семантики) слів. Слово має складну семантичну будову: виділяють його лексичне і психологічне значення (Л.Виготський, О.Лурія, О.Леонтьєв). Проте, виявлення названих слів в активному словнику дитини створює поверхове враження щодо бідності або багатства її словника.

З-поміж загальних закономірностей розвитку мовлення в дошкільному віці можна виокремити такі: поява слова як компонента ситуації, рядоположного іншим її властивостям; відокремлення слова від ситуації, початок його функціонування за законами, властивими знаково-символічним системам; об'єктивне виникнення і розвиток семіотичної

категорії, пояснює їх, виходячи зі свого досвіду взаємодії з оточуючими. В мовленні дитини домінують слова, що позначають конкретні об'єкти, максимально наближені до самої дитини, з якими вона постійно діє. С.Аркін у своєму дослідженні показав співвідношення різних іменників у мовленні чотирирічної дитини: житло – 15,2%; їжа – 9,6%; одяг – 8,8%; рослини – 6,6%; міський побут – 5,1%; частини тіла – 4,7%; професія, техніка, інструменти – 4,6%; час – 3,4%; нежива природа, соціальні явища – 3,3%; родові поняття – 1%; геометричні фігури – 0,9%; абстрактні слова – 0,7%. Почувши нове слово, дитина прагне зрозуміти його, знайти йому аналогію у власному досвіді, знаннях. Для дошкільника важлива віднесеність слова до певної категорії, а його вживання до конкретної життєвої ситуації. Пояснюючи значення слів, він встановлює аналогії з відомими словами.

На п'ятому році життя дитини відбувається уточнення лексики та способів її вживання. З'являються перші спроби осмислити значення слів на основі зіставлення співзвучних слів, що призводить до їх помилкових зближень. З'являється гра словами. Дитина навмисне змінює звучання слова, придумує слова, які не мають предметної співвіднесеності.

У мовленні дітей спостерігаються слова, що позначають різні сфери життя. В дослідженні В.Гербової встановлено особливості змісту найбільш вживаних частин мови у словнику дітей третього року життя. Серед іменників назви предметів побуту складають 36%; об'єктів живої природи – 16,5%; засобів пересування – 15,9%. Часто вживаними також є назви явищ неживої природи, частин тіла, будівельних споруд. Третю частину всіх слів складають дієслова [1].

На думку М.Кольцової, спочатку слово виступає для дитини лише як компонент складного впливу дорослого, цілої ситуації, що містить жест, інтонацію, обстановку, в якій сказане слово. Далі слово стає інтегруючим сигналом, проходячи при цьому низку проміжних шаблів: слово заміщує чуттєвий образ тільки одного предмета; слово заміщує чуттєвий образ низки предметів; слово означає декілька груп предметів, що мають загальне призначення; слово досягає вищої стадії інтеграції. Для того, щоб дитина засвоїла слова першого та другого ступеня узагальнення, потрібне співпадіння у часі звучання слова, що вимовляє дорослий, зі сприйманням малюком предмета або дії, що воно означає [3].

Першим дитина засвоює денотативний компонент значення слова. Стейка предметна співвіднесеність формується вже до 3 років. Проте на початкових етапах оволодіння мовленням слова, відображаючи особливості денотата, не пов'язані одне з одним у мовленнєвому мисленні і мало пов'язані одне з одним як одиниці мови (С.Карпова, Л.Лопатіна, Н.Серебрякова, Ф.Сохін та ін.).

Лише поступово дитина оволодіває понятійним, узагальненим значенням слова, що не залежить від окремих, контекстних ситуацій його вживання. Воно усвідомлюється, з одного боку, завдяки уточненню предметної співвіднесеності слова в результаті його вживання у різних ситуаціях, а з іншого, завдяки безпосередньому розкриттю узагальненого

пр.).

Под компетенцией понимается «общая способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий» (Зеер Э.Ф.). Ключевые компетенции обеспечивают универсальность специалиста и поэтому не могут быть слишком специализированными. Компетенции проявляются в конкретных ситуациях (социальных и профессиональных). Э.Ф. Зеер рассматривая различия между понятием компетентность и компетенция подчеркивает, что «знания, умения и опыт определяют компетентность человека; способность мобилизовать эти знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации обуславливает компетенцию образованной и профессионально успешной личности».

Выводы по данному исследованию. Требования к профессионально-личностным компетенциям, которые должны быть сформированы у современных специалистов в различных областях, особенно в связи с вступлением в Болонский процесс, широко анализируются в настоящее время на различных уровнях. Подписание Болонской декларации вызвало к жизни новые инструменты и инициативы, содействующие реализации целей формирования общеевропейского пространства высшего образования. Создана сеть информационных центров, обеспечивающая граждан стран-участниц Болонского процесса компетентной информацией о возможностях и требованиях по признанию дипломов и отдельных курсов обучения в зарубежных вузах, разрабатывается система перезачета кредитов, обеспечивающая сопоставимость объема изученного материала, разрабатывается шаблон приложения к диплому, содержащий развернутые данные о полученной квалификации. Описание содержания квалификаций по уровням требует компетентностного подхода. Выделенные умения и компетенции основываются на различных классификациях. В рамках данной статьи невозможно дать развернутый анализ классификаций как невозможно описать и другие важные аспекты становления понятий «компетентность» и «компетенция» в современной педагогической практике. Важно определить тенденцию: уточнение содержания компетенций, которые признаны важнейшими для выпускников вузов, активно проводится специалистами стран-участниц Болонского процесса в настоящее время. Сами понятия «компетенции» и «компетентность» не только прочно вошли в педагогическую науку, но и осваиваются широким кругом педагогов-практиков.

Резюме. В статье рассматриваются разные подходы авторов к трактовке таких педагогических понятий как «компетенция» и «компетентность». **Ключевые слова:** компетентность, компетенция, знания, умения, профессионал.

Резюме. В статті розглядаються різні підходи авторів до трактовки таких педагогічних понять як «компетенція» та «компетентність». **Ключові слова:** компетентність, компетенція, знання, вміння, професіонал.

Summary. The article deals to such definitions as "competence" and "professional skills". **Keywords:** competence, professional skills, knowledge,

skills, professional.

Література:

1. Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Автореферат дис. на соиск. Ученой степени доктора педагогических наук. – Санкт-Петербург, 2003. – 47 с.
2. Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. 3-е изд. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый университет, 2003. 128 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия/. -М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
4. Зеер Ф. Психология профессий: учебное пособие. – М.: Академия, 2003. 336с.
5. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М., 1982.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.
7. Нечаев Н.Н., Резницкая Г.И. Формирование коммуникативной компетенции как условие становления профессионального сознания специалиста// Вестник УРАО. – 2002. – № 1. – С.3 - 21.

Подано до редакції 16.03.2007

УДК 378.6(070+654.1+004):316.7

МЕДІАОСВІТА В КОНТЕКСТІ ТЕОРІЇ “ДІАЛОГУ КУЛЬТУР”

*Троханяк Наталія Адамівна,
аспірант кафедри педагогіки*

Львівський національний університет імені Івана Франка

У сучасному світі особливої ваги набувають процеси становлення цілісності міжнародної спільноти, поглиблення інтеграційних процесів, які стосуються світової економіки та політики, соціальної сфери, науки і культури, інтелектуальних потенціалів держав. Постіндустріальну цивілізацію, що донедавна домінувала, швидкими темпами витісняє цивілізація інформаційна. З кінця ХХ століття революція в аудіовізуальних мас-медіа зумовила глобалізацію інформаційних процесів. Завдяки новітнім технічним засобам масової комунікації стає можливим швидке переміщення інформації у просторі. Безперечно, мас-медіа змінили культурний ландшафт світу. Виникає багато нових інтересів, мотивів, змінюються потреби, установки, з'являються нові форми психологічної і соціальної активності, безпосередньо пов'язані з новим простором. Це ставить перед людиною, а отже, й перед освітою – сферою, що готує людину до життя, кардинально нові вимоги, й водночас створює для освіти нові можливості.

Комп'ютерні і телекомунікаційні технології стають своєрідним інструментом інформаційної, політичної і духовної експансії, засобом для створення нових соціальних міфів. Існує безліч точок зору щодо проблеми медіа. Так, у них бачать і джерело знань, і в той же час перешкоду освіті й вихованню, засіб усебічного розвитку і фактор, що гальмує останнє. Засоби масової комунікації й інформації можуть сприяти позитивному розвитку людини, але в той же час і спустошенню – духовній, моральній, естетичній кризі особистості [5, с. 36].

Розуміння різноплановості і вагомості медіавпливів зумовило виникнення медіаосвіти. В матеріалах ЮНЕСКО медіаосвіту визначають як навчання теорії і практичним вмінням оволодіння сучасними засобами

систему абстракцій та узагальнень.

У дитячому мовленні спостерігаються чисельні факти помилкового слововживання, переносу найменування з одного предмета на інший, звування або розширення меж значень слів та їх використання, що пояснюється тим, що діти не мають достатніх знань про ті предмети та явища, що називаються даними словами.

В основі засвоєння значень слів лежить функціональна ознака предмета. Найменш засвоєними є слова, що позначають більш віддалені для дітей явища.

Н.Швачкін виділив такі особливості розуміння значень слів дошкільниками: у сприйманні дитини кожен предмет має властиву йому назву. Дитина шукає безпосередній зв'язок між звучанням та значенням слова, в яке вона вкладає живий образ; має схильність надавати буквального смислу словам, що вимовляє [6].

У розвитку словника дошкільників можна виділити дві сторони: кількісне зростання словникового запасу та якісний розвиток, тобто оволодіння значеннями слів.

Дошкільний вік – це період швидкого збагачення словника. Кількісне зростання словника залежить від умов життя та виховання. Перші осмислені слова з'являються в дитини наприкінці першого року життя. У сучасній методиці нормою вважається 10-12 слів у рік. При цьому розвиток розуміння мовлення значно випереджає активний словник. У два роки в активному словнику дитини налічується 300-400 слів, у три – 1500 слів, у чотири – до 1900, у п'ять – до 2000-2500, у шість до 3500-4000 слів. Інтенсивне зростання активного словника відбувається не лише за рахунок запозичення слів із мовлення дорослих, а й за рахунок слів, що позначають предмети найближчого оточення, дії з ними, окремі ознаки, оволодіння способами словотворення. Особливо швидко зростає кількість іменників та дієслів, дещо повільніше – прикметників, що пояснюється умовами виховання за яких дорослі звертають мало уваги на знайомство дітей із ознаками та якостями предметів; характером прикметників як найбільш абстрактної частини мови.

У дошкільному віці настає якісно новий етап опанування мовлення. Поява нових видів діяльності, ускладнення спілкування з дорослими та однолітками, розширення кола життєвих зв'язків і відносин, до яких включена дитина, призводить до інтенсивного розвитку, по-перше, всіх сторін розвитку мовлення (словника, звукової культури, граматичної будови), по-друге, її форм (контекстної та пояснювальної) і функцій (узагальнюючої, комунікативної, плануючої, регулюючої, знакової). У дошкільника складаються тонкі та диференційовані звукові образи слів. У розвитку словника спостерігаються значні кількісні та якісні зміни. У мовленні дитини стає не тільки більше слів, але й відбувається розвиток їх значень. Із віком змінюється характер узагальнень, що містяться в слові. В 3 – 3,5 роки слово об'єднує декілька груп однорідних предметів; у 4-5 років дитина використовує слова, що містять підсумок попередніх узагальнень. Старший дошкільник, вживаючи слова, що позначають абстрактні

М.Кольцової, слово для дітей стає „сигналом сигналів”, що дає можливість навчати їх перших усвідомлених слів. Самостійне використання дитиною слів формується не відразу, а під впливом спільних дій дитини і дорослого поетапно: розуміння слів дорослого, повторення слів за дорослим; самостійне використання слів дитиною в усвідомленій ситуації. Прийоми навчання дітей перших усвідомлених слів описані Г.Ляміною. 3-поміж них, словесне позначення дорослим предметів та іграшок, що викликали у дітей інтерес [5]. Досить часто ми зустрічаємося з таким явищем, коли діти першого року життя добре розуміють слово, але вимовити його не можуть, оскільки воно є важким для них за своїм звуковим складом.

К.Каверіна описує послідовні етапи розвитку розуміння мовлення дитиною. Так, на початку другого року життя дитина виконує вже низку дій за вказівкою дорослого: загальні дії; конкретні; складні системні дії у відповідь на вимогу дорослого; у другій половині року дитина виконує більш складні словесні доручення; впізнавання і називання предметів, що зображені на картинках і кубиках [2].

Розвиток розуміння мовлення відбувається за законами розвитку умовних рефлексів. Механізм становлення розуміння мовлення розкрито у працях О.Іванова-Смоленського. Вчений описує чотири категорії спілкування дитини раннього віку з оточуючими її дорослими.

1. Безпосередній вплив предмета на дитину, що викликає безпосередню відповідну реакцію, тобто безпосередній подразник – безпосередня відповідь.

2. Словесний вплив дорослого, що викликає безпосередню реакцію, тобто словесний подразник – безпосередня дія. Це руховий або секреторний умовний рефлекс у відповідь на словесний подразник.

3. Безпосередній подразник – словесна реакція, тобто словесна умовно-рефлекторна реакція у відповідь на безпосередній подразник із зовнішнього середовища чи внутрішніх органів.

4. Словесний подразник – словесна відповідь, тобто словесна умовно-рефлекторна реакція у відповідь на словесний подразник.

Розвиток розуміння мовлення за Г.Люблинською, виявляється в тому, що дитина: починає правильно співвідносити слово, що чує, з предметом (дією, ознакою) незалежно від конкретних ситуацій; знайоме слово набуває узагальненого характеру [4].

На думку Д.Ельконіна, на кінець другого року життя дитина розуміє майже всі слова, які їй говорить дорослий, стосовно оточуючих предметів. Особливий інтерес, на його думку, становить розвиток розуміння дитиною різних словесних доручень, назв дій та інструкцій до виконання, яке у своєму формуванні проходить декілька стадій відповідно до навчання та засвоєння дій: відсутність реакції чи неадекватна реакція; правильне виконання дій; ускладнення дій чи її модифікація [7].

Після чотирьох-п'яти років діти відносять нове слово вже не до одного, а до багатьох предметів. Засвоюючи від дорослих готові слова і оперуючи ними, дитина ще не усвідомлює всього смислового змісту, який вони виражають. Вона може засвоїти предметну віднесеність слова, а не

масової комунікації, що розглядаються як частина специфічної, автономної галузі знань в педагогічній теорії і практиці; її слід відрізнити від використання медіа як допоміжних засобів у викладанні інших дисциплін [7, р. 8].

Центральна й об'єднуюча концепція медіаосвіти – репрезентація (representation). Медіа не відображають реальність, а репрезентують, тобто представляють її. Головна мета медіаосвіти – “денатуралізація” медіа.

Медіаосвіта – це процес, що триває протягом усього життя. Її завданням є розвиток здібностей до сприймання, створення, аналізу, оцінки медіатекстів, до розуміння соціокультурного і політичного контекста функціонування медіа в сучасному житті, кодових і репрезентативних систем, що використовують медіа.

Проблема розробки концептуальних підходів, теоретичного обґрунтування, визначення змісту та технологій медіаосвіти є далеко не новою. Перші спроби обґрунтування необхідності такої освіти припадають на 20-30-ті роки ХХ століття. На сьогодні різнопланові дослідження щодо створення умов для ефективного використання медіа і запобігання їх негативним впливам здійснюються у багатьох країнах світу: США, Німеччині, Франції, Канаді, Росії та ін. Зазначені проблеми досліджують й популяризують такі зарубіжні вчені, як К. Ворсноп, Е. Харт, Б. Вілсон, Дж. Браун, Д. Шретер, російські – О. Федоров, Л. Зазнобіна, Ю. Усов, Г. Полічко, українські – Б. Потятиник, Н. Габор, В. Робак та ін. У їхніх працях висвітлюються різноманітні підходи щодо теоретико-методологічних концепцій, а також досвіду та перспектив медіаосвіти.

Метою даної статті є простежити зростаючу роль медіаосвіти та розширення сфери її функціонування в сучасних умовах утвердження цілісності та єдності світового співтовариства, значних міграційних рухів, стирання етичної й національної ідентичності, поглиблення “діалогу культур” й відкритого інформаційного простору. Ця робота буде присвячена висвітленню необхідності запровадження та опису нових вимірів й напрямків медіаосвіти, сформованих під впливом глобалізаційних та інтеграційних процесів сучасної цивілізації.

Практика з'ясування змісту та оцінки медіавпливів є доволі складною й суперечливою. Консервативні версії теорії масової культури, розроблені Ернстом ван дер Хаагом, Т. С. Еліотом, Р. П. Блекмером та іншими, побудовані на звинуваченні засобів масової комунікації в підриві традиційних культурних авторитетів, в руйнації загальноприйнятих цінностей, пов'язаних із родиною, релігією, спільнотою. Адорно і Горкгаймер, представники теорії культурної індустрії, стверджують, що індустрія масових комунікацій, стираючи відмінності між високою і низькою культурами, залишає позаду себе спустошений шлях “стилізованого варварства” [3, с. 50–51].

Поряд із згаданими негативними відзначають й позитивні функції ЗМІ. Відповідно підібрані медіальні програми формують позитивне світосприйняття, розвивають емоційну сферу, вишколюють характер, розширюють інтелект й забезпечують загальнокультурне зростання.

Ступінь та якість медіавпливів закономірно залежать від рівня розвитку й освіченості їх споживачів. Йдеться не лише про ширшу ерудованість, наявність вмінь бачити й аналізувати проблеми, володіння необхідним багажем знань й розвитком критичного мислення, а також і про рівень сформованості медіакультури. Поняття “медіакультура” – термін сучасної культурологічної теорії, що введений для позначення особливого типу культури інформаційного суспільства, є посередником між суспільством і державою, соціумом і владою. Медіакультуру можна визначити як сукупність інформаційно-комунікативних засобів, матеріальних й інтелектуальних цінностей, вироблених людством в процесі культурно-історичного розвитку, що сприяють формуванню суспільної свідомості і соціалізації особистості [4, с. 13]. Медіакультура включає культуру передачі інформації та культуру її сприйняття, може виступати і системою рівнів розвитку особистості, що здатна сприймати, аналізувати, оцінювати медіатекст, займатися медіатворчістю, засвоювати нові знання в галузі медіа та ін. Роль медіакультури в суспільстві зростає, вона виступає комплексним засобом освоєння людиною оточуючого світу в його соціальних, інтелектуальних, моральних, художніх, психологічних аспектах. [6, с. 34]

Сучасний інтенсивний розвиток медіа ще гостріше висвітлює обґрунтованість і актуальність філософської теорії “діалогу культур”, розробка якої була розпочата М. М. Бахтіним і продовжена В. С. Біблером. “Культура є форма одночасного буття і спілкування людей різних – минулих, дійсних і майбутніх культур. Культура – це форма самодетермінації індивіда в обрії особистості, форма самодетермінації нашого життя, свідомості, мислення, культура – це знаходження “світу вперше”. Культура – у своїх здобутках – дозволяє нам – авторові і читачеві – як би заново породжувати світ” [2, с. 289–290]. При цьому “кожен індивід є – потенційно – цілісна, здатна нескінченно розвивати себе, культура” [2, с. 296]. І якщо говорити про художню культуру, про медіакультуру, то тут “автор утілює себе у відщеплений від нього згусток матеріальної форми; читач (слухач, глядач) нічого не робить “у плоті”, він додумує і “доводить” здобуток “до розуму” – тільки у своїй уяві, пам’яті, розумі. І тільки в такому взаємодоповненні – і культура в цілому – може існувати” [2, с. 296].

Дійсно, “культура новочасного мислення – це культура “утягування” усіх минулих і майбутніх культур у єдину цивілізаційну драбину” [2, с. 8]. І саме медіакультура на новому рівні технічних можливостей (супутникове телебачення, відео, Інтернет і т.д.) ефективно сприяє такому об’єднанню, створює небачені раніше можливості для діалогу культур у глобальному (діалог культур націй, країн), у міжособистісному, і в інтровертному (внутриособистісному) рівнях. Медіаосвіта спирається на можливості “діалогу культур”, що дозволяє уникнути національної замкнутості, вийти на рівень зіставлення, порівняльного аналізу різних дидактичних підходів у різних країнах планети, а, отже, постійно удосконалювати педагогічну теорію і методу.

М. М. Бахтін прийшов до теорії “діалогу культур” через аналіз

мовлення на основі власне мовних засобів, пов’язаних з певними фонемами рідної мови, свідчить про те, що розвиток мовлення переходить у нову стадію – фонемну, починається засвоєння звукової сторони мовлення. На дофонемній стадії розуміння дитиною мовлення дорослого базувалося на сприйманні не фонематичного складу, а загальної ритміко-мелодійної структури слова або фрази. Слово сприймалося малюком як єдиний, нечленований звуковий комплекс.

У ранньому дитинстві виділяють три періоди в становленні комунікативної функції слова. У першому – головним компонентом ситуації виступає предмет, у другому – дорослий, у третьому – центр ситуації переноситься на слово. З’являються перші спроби вимовити слово, дитина буде його артикуляційно-вимовлюваний образ. Нове слово включається в різноманітні комбінації з уже знайомими. Важливо, що в ранньому дитинстві малюк переходить до вживання осмислених слів, хоча за словом стоїть конкретний предмет, а не узагальнене значення. Поступово складається позначення словом групи предметів на основі наочних, але не родовидових ознак. У другій половині другого року життя слово відноситься до групи східних предметів, незалежно від деяких зовнішніх відмінностей. Бурхливий розвиток предметної діяльності після 1,5 років призводить до появи у мовленні малюка дієслів, пов’язаних з дією та вираженням вимог. Дворічний малюк задає багато запитань про назви предметів, що призводить до скачкоподібного збільшення активного словника. До кінця третього року життя в мовленні дошкільника з’являються слова з узагальнюючим значенням, але які за своїм змістом відрізняються від таких же слів у мовленні дорослого. Отже, розвивається не тільки комунікативна, а й узагальнююча функція мовлення.

Найбільш вдале пояснення смислової природи дитячих слів дав О.Потебня, який вважав, що значення перших слів у дітей є не дією, не предметом, а чуттєвим образом. Перші слова дуже своєрідні. Для них властивий полісемантизм. Уже з 10-11 місяців дитина починає реагувати не тільки на звукову сторону слова, але й на його зміст. Спочатку слово асоціюється для малюка тільки з конкретним предметом. Поступово, з розвитком здібності узагальнювати, воно починає позначати всі предмети даної категорії (Ф.Фрадкіна).

За Л.Виготським, дитина не шукає значення слова, воно їй дається у процесі спілкування з дорослим. Водночас значення слова впродовж тривалого часу залишається різним для дорослого і дитини. Перші слова дитини не мають конкретного значення, вони носять дифузний і ситуативний характер. Словом дитина називає не предмет, а загальний характер ситуації, в якій вона може діяти з певним предметом. Діти кінця першого року життя ще перебувають на нульовій стадії узагальнення слів за значенням, вони співвідносять слова тільки з конкретним предметом. Подальший розвиток словника і засвоєння дитиною предметного значення слова залежить від змістовного життя дитини у процесі спілкування з дорослими.

На кінець першого року життя, за даними досліджень Н.Аксаріної і

Основний зміст статті. Розглянемо вікові особливості лексичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку. Вік немовляти розглядається як підготовчий етап у розвитку мовлення, коли закладаються, по-перше, передумови розуміння мовлення дорослих, по-друге, - активного вживання слів. Пасивне мовлення опановується дитиною швидше, ніж активне. Дитина народжується з готовим мовленнєвим апаратом. Невміння його використовувати пов'язано з необхідністю: набуття навички користування мовленнєвим апаратом; знайомства зі словесними формами; накопичення змісту для мовлення; встановлення соціальних зв'язків з оточуючими. Розвиток мовлення дитини нерозривно пов'язаний з ростом потреби спілкування з дорослим. Немовля ще не розуміє значення того, що йому говорять. У першому півріччі першого року життя дитина особливим чином реагує на ритміко-мелодійні звуки голосу людини, а в другому з усіх голосових впливів дорослого виокремлює звук мови. Немовля особливо чутливе до інтонації, з якою до нього звертається дорослий, і до міміки, якою супроводжується висловлювання. Дитина рано починає реагувати на слова дорослих. У другому півріччі першого року життя дитина вже встановлює зв'язок між словом і предметом або дією.

Спочатку діти краще розуміють не слова, а жести дорослого. З віком реакція дитини на мовлення дорослого ускладнюється. Зв'язок між словом та предметом у восьмимісячного малюка ще не стійкий. Якщо предмет змінює місце розташування або ракурс, то дитина його не впізнає. Проте, вже в дев'ять місяців малюк знаходить декілька знайомих предметів незалежно від місця їх розташування.

У віці 7-8 місяців немовля виконує розучені дії при називанні їх дорослим: «Встань», «Сядь», «Ладусі», „До побачення”. У 9-10 місяців малюк розуміє елементарні доручення („Дай мені ложку”), у 10-11 місяців дитина обирає предмети за словесною вказівкою дорослого. Зв'язок між предметом та його назвою – важливіше досягнення в розвитку мовлення малюка. Розвиток передумов опанування активного мовлення включено у спілкування з дорослим. На третьому місяці малюк реагує на „розмову” дорослого сміхом та звуками. У віці 2-4 місяців видає характерні приголосні звуки („к-к”, „х-х”). Біля 4 місяців гукання змінюється гулінням. Після 6 місяців у мовленні малюка з'являється лепет – склади та звуки. Після 10 місяців у мовленні дитини можна почути слова, що узгоджуються з рухами та мімікою. Вимовляючи звуки, малюк базується на наслідуванні і самонаслідуванні. Дитина звертає увагу на артикуляцію дорослого, повторює за ним нові звуки і слова. До кінця першого року життя до активного мовлення дитини включається від 4 до 20 слів, що означають назви осіб та предметів. Значення таких слів нестійке. Дитина позначає ними не тільки сам предмет, але й ситуацію, до якої включено предмет, а також виражає своє ставлення до нього, вказує на виконання з ним дію. Вона легко переносить назву з одного предмета на інший, схожий за якоюсь несуттєвою ознакою. Важливим досягненням є те, що слова набувають предметної співвіднесеності, створюючи основу для опанування дитиною їх значень. Виникнення перших осмислених слів та розуміння

проблеми “іншого”. Так, на його думку, автор здобутку (говорячи сучасною мовою, – автор медіатексту) “повинен стати іншим стосовно себе самого, глянути на себе очима іншого” [1, с. 99]. Та й “ми постійно і напружено спостерігаємо, ловимо відображення нашого життя в плані свідомості інших людей, і окремих його моментів і навіть цілого життя, враховуємо і той зовсім незвичайний ціннісний коефіцієнт, з яким подане наше життя для іншого, зовсім відмінний від того коефіцієнта, з яким воно переживається нами в нас самих” [1, с. 99]. При цьому “позитивно значимим у своїй суцільній даності світ стає для особистості лише як оточення іншого. Усі ціннісні завершальні визначення і характеристики світу в мистецтві і філософії естетики ціннісно орієнтовані в іншому – його герої. Цей світ, ця природа, ця визначена історія, ця визначена культура, це історично визначений світогляд як позитивно ціннісно затверджені крім змісту, що збираються і завершуються вічною пам'яттю суть світу, природа, історія, культура людини-іншого” [1, с. 195].

Дотримуючись ідей М. М. Бахтіна, В. С. Біблер резонно стверджував, що на рубежі XX і XXI століть позначився виразне “зсув епіцентру всього людського буття – до полюса культури” [2, с. 3].

Саме В. С. Біблеру належить нині широко відома теза, що “розум культури актуалізується саме як розум спілкування (діалогу) логік, спілкування (діалогу) культур” [2, с. 14]. Безперечно, тут можливий діалог на мікрорівні (внутрішній діалог) і на макрорівні (зовнішній діалог між індивідами, людськими співтовариствами, асоціаціями, системами утворення, націями, країнами та ін.). Дійсно, “феномен культури – і в повсякденному його розумінні, і в глибинному змісті – усе більш зсувається в центр, в осередок людського буття, пронизує (чи знає людина про це чи ні...) усі вирішальні події життя і свідомості людей” [2, с. 261]. З цим не можна не погодитися, – наприклад, навіть найбільш нерозвинений підліток однаково знаходиться зараз у тому або іншому культурному полі. А світ сучасного школяра, його захоплення сьогодні багато в чому пов'язані з медіакультурою, будь це відео, DVD, комп'ютерні ігри, телешоу, Інтернет “чати” і ін. Не задумуючись, не аналізуючи, такий підліток вбирає якусь “культуриподібну” інформацію, “читає” медіатексти, вступає в діалог з медіа і зі своїми однолітками.

Не менш важливим є феномен стирання національних і державних кордонів, властивий нинішньому культурному й освітньому процесові. Саме на рубежі XXI століття відбувся “зсув і зближення сучасних культур Заходу і Сходу, Півночі і Півдня, Європи, Азії, Африки, Латинської Америки. Зближення і взаємообумовлення цих спектрів у свідомості і мисленні кожної сучасної людини. На грані такого зближення сама ідея культури (як грані культур) здобуває вирішальне екзистенційне значення в нашій повсякденній свідомості і бутті” [2, с. 263]. От чому сучасна особистість “існує, усвідомлює і мислить у проміжку багатьох культур” [2, с. 373].

Тим часом, створена саме для підтримки “діалогу культур” різних країн і націй впливова міжнародна організація ЮНЕСКО вважає, що “мас-

медіа відіграють важливу роль в формуванні молоді в душі миру, справедливості, волі, взаємоповаги і взаєморозуміння з метою підтримки прав людини, рівності цих прав для всіх людей і націй, економічного і соціального прогресу” [7, р. 177]. Тому для здійснення головних цілей медіаосвіти ЮНЕСКО прагне активно сприяти:

- порівняльному аналізу існуючих у розвинутих країнах методологій і методик медіаосвіти (з наступним поширенням найбільш перспективних з них);
- розробленню механізмів оцінки ефективності медіаосвітніх акцій;
- проведенню подальших досліджень в області медіаосвіти;
- навчанню медіаграмотності викладачів, студентів, інструкторів, членів неурядових організацій і асоціацій і інших зацікавлених осіб (у тому числі – на літніх курсах медіапедагогіки, у процесі дистанційної освіти);
- офіційній легалізації медіаосвіти в різних країнах, розробці відповідних навчальних планів (формальних і неформальних);
- створенню збірника коротких керівних принципів медіаосвіти, підручників і посібників для викладачів і батьків, збори матеріалів, публікацій, наборів інструментарію, адаптованого до регіональних модулів;
- співпраці різних медіаагентств, благодійних фондів з навчальними закладами, неурядовими організаціями, іншими приватними або суспільними установами, що мають відношення до виховання молоді;
- розробці і впровадженню медіаосвітніх сайтів для практиків, викладачів та інструкторів (з умовами доступу до необхідних ресурсів);
- організації місцевих, національних і міжнародних медіаосвітніх форумів (із визначеною періодичністю), пов'язаних з навчальними закладами;
- створенню мережі спеціалізованих медіаосвітніх фільмів і фестивалів;
- консолідації існуючих федерацій, професійних асоціацій і центрів документації медіаосвітнього характеру;
- публікації рекомендацій у підтримку суспільних медіа (некомерційних і комерційних), розрахованих на дитячу і молодіжну аудиторію;
- контролю над діяльністю медіаагентств різних видів, щоб гарантувати якість і доступ до засобів масової інформації для молоді та ін. [7].

Отже, медіаосвіта є інтегрованим напрямом освіти в інформаційному суспільстві, спрямованим на оволодіння сучасними комп'ютерно-телекомунікаційними технологіями при одночасному вихованні почуття відповідальності. Головний зміст медіаосвіти, як галузі знань і діяльності людини, становлять інтелектуальні і технологічні уміння інформаційної взаємодії. ЮНЕСКО визначило медіаосвіту як пріоритетну область культурно-педагогічного розвитку XXI століття, яка повинна стати загальноновизнаним й обов'язковим компонентом освітнього процесу на всіх його рівнях. Таким чином, значення та зміст медіаосвіти набувають особливого значення для молодого покоління, яке житиме в умовах

дошкільного виховання, громадсько-педагогічні організації.

Література

1. Дело об открытии в г. Ялте Всероссийского попечительства по охране материнства и младенчества. – ГААРК. – Ф. 522. – Оп. 1. – Д. 2005. – л. 1–5.
2. Дело об открытии Евпаторийским обществом врачей дневного приюта «Ясли» для призрения детей обоего пола рабочего класса. – ГААРК. – Ф. 27. – Оп.12. –Д. 803. – л. 1–15.
3. Памятная книжка Керчь – Еникальского градоначальства. Керчь: Изд. Керч. статистического комитета, тип. Нитковича и Виниковича, 1908. – 109 с.
4. Устав Симферопольского общества детской помощи. – Симферополь, 1902. – 24 с.
5. Отчеты по общественному столу, яслям и богадельням Люстих. – ГААРК. – Ф. 63. – оп. 2. – Д. 4. – л.1–41.
6. Об устройстве колыбели при здании женского благотворительного общества. – ГААРК. – Ф.455. – оп.1. – Д. 454. – л. 1–5.
7. Памятная книжка Керчь – Еникальского градоначальства. Керчь: Изд. Керч. статистического комитета, тип. Нитковича и Виниковича, 1908. – 109 с.
8. Устав Севастопольского общества по устройству Приютов - Убежищ для сирот - мальчиков и дешёвых столовых для бедных. – Севастополь, 1902. – 19 с.
9. Устав Симферопольского общества попечения о детях. – Симферополь, 1914. – 21 с.
- 10.Памятная книжка Таврической губернии на 1914 год. Издание Таврического губернского статистического комитета. Под ред. секретаря комитета Часовникова. – Симферополь, 1914. – 444 с.

Подано до редакції 16.04.2007

УДК 372

ОСОБЛИВОСТІ ЛЕКСИЧНОЇ РОБОТИ В РАНЬОМУ ТА ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

*Горбунова Наталія Володимирівна
кандидат педагогічних наук, доцент*

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», м. Ялта

Актуальність проблеми. Проблема слова належить до однієї з найбільш дискусійних лінгвістичних проблем, оскільки саме воно є основною одиницею мови. Слово виступає основним будівельним матеріалом висловлювань, за допомогою яких реалізується спілкування між людьми. Воно є основною одиницею найменування фактів дійсності, а також сприймань, думок, почуттів людини, викликаних цими фактами. Слово як мовна одиниця потребує відповідного своїй природі визначення, яке б відмежувало його від найближчих мовних одиниць (морфеми і речення), сусіднього слова.

Ступінь розробленості проблеми. Різні підходи до проблем лексичного розвитку дошкільників стали підґрунтям для побудови сучасних підходів до конструювання змісту навчання мови, які різняться своїм концептуальним спрямуванням і в яких по-різному розкривається функція мовної освіти. Серед них – спрямованість на розвиток комунікативних умінь відповідно до етичних засад спілкування (А.Богущ, О.Кириченко, М.Орланова, К.Стрюк); залучення до багатства людської культури (М.Вашуленко, Н.Дзюбишина, О.Кириченко, Н.Кудикіна, О.Хорошковська); формування особистісної компетентності для успішного здійснення мовленнєвої діяльності в різних конкретних умовах спілкування (А.Богущ).

Мета статті: виявити та охарактеризувати особливості лексичної роботи в ранньому та дошкільному віці.

Симферопольское общество «Детский сад» Керченское и Ялтинское общества «Ясли», Общество врачей в Евпатории, Общество врачей по созданию санатории для ослабленных детей в Ялте и Алушке, Ялтинское отделение Лиги борьбы с туберкулезом и другие. Ими инициировалось открытие различных типов общественных учреждений для детей, в том числе и дошкольного возраста: приютов, убежищ, сиротских домов, детских площадок, детских садов, детских санаториев и колоний.

Выводы. Крым во второй половине XIX – начале XX века стал царской резиденцией и большое количество людей из всех регионов Российской империи стали прибывать сюда на лечение. Крым начал своё становление как общероссийской климатологической здравницы.

Это обстоятельство привлекло в Крым большое количество образованных людей, прежде всего известных врачей – С. Боткина, В. Дмитриева, А. Боброва, Л. Финкельштейна, В. Ляпидуса и др., что способствовало не только развитию ими науки о климатологических основах лечения детей, но и обусловило появление обществ, по инициативе которых были открыты общественные учреждения для лечения и оздоровления больных и ослабленных детей дошкольного возраста – детских санаториев, колоний, курортов, лечебниц, пляжей, площадок для физических игр и упражнений.

Приезд в Крым большого количества известных деятелей науки, культуры, искусства способствовал и наращиванию интеллектуального, культурного потенциала Крыма, росту культурно-образовательных потребностей населения, интенсивному росту активности в педагогической жизни, привнесению идеи общественного дошкольного воспитания.

Нами установлено, что в разных регионах Крыма во второй половине XIX – начале XX века начали активную деятельность в области воспитания и образования большое количество благотворительных, педагогических организаций. Наиболее крупными из них были Керченское и Симферопольское общество попечения о детях, Симферопольское общество «Детская помощь». Первые из них – Керченское женское благотворительное общество и Ялтинское благотворительное общество были организованы в 1871 году, Симферопольское общество «Детский сад» – в 1872 году, т.е. ранее, чем в центральных регионах Украины и России [1].

Резюме. В статье представлены данные о деятельности благотворительных и общественно-педагогических организаций по открытию ими дошкольных учреждений разных типов во II половине XIX – начале XX ст.

Резюме. У статті представлені дані щодо відкриття суспільно-педагогічними та благодійними організаціями дошкільних закладів різних типів у Криму в другій половині XIX – початку XX ст.

Summary. In the article are presented the data in charitable and social-pedagogical organizations' activity in opening by them pre-school institutions of different types in the second half of XIX-beginning of XX century.

Ключевые слова: благотворительное общество, общественное

полікультурної й інформаційної цивілізації. Воно буде змушене вирішувати складні завдання формування умінь використання позитивного потенціалу й нівеляції деструктивності медіавпливів, а також збереження ідентичності й запобігання духовно-моральній й естетичній кризі людства.

Резюме. В даній статті розглянуто роль медіаосвіти як засобу збереження національної ідентичності й запобігання духовно-моральній та естетичній кризі людства. Також обґрунтовано актуальність філософської теорії “діалогу культур” в умовах сучасного інформаційного простору.
Ключові слова: медіа, медіаосвіта, діалог культур, інформаційний простір.

Резюме. В данной статье рассмотрена роль медиаобразования как средства сохранения национальной идентичности и предотвращения от духовно-морального, эстетического кризиса человечества. Также обосновано актуальность философской теории “диалога культур” в условиях современного информационного пространства. **Ключевые слова:** медиа, медиаобразование, диалог культур, информационное пространство.

Summary. In the article the role of media education was considered as the means to preserve national identity and to prevent spiritual, ethical and esthetical crisis of mankind. Also the urgency of philosophical theory of “dialogue of cultures” under the conditions of contemporary information space was studied.
Keywords: media, media education, dialogue of cultures, information space.

Література

1. Бахтин М. М. Работы 1920-х годов. – К., 1994.
2. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. – М., 1991.
3. Джон Кин. Мас-медиа і демократія. К., 1999.
4. Кириллова Н. Б. Медиаобразование в эпоху социальной модернизации // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 13–21.
5. Лалин Н. И. Социокультурная трансформация // Российская цивилизация: этнокультурные и духовные аспекты: Энциклопедический словарь. – М., 2001.
6. Федоров А. В. Терминология медиаобразования // Искусство и образование. – 2000. – № 2. – С. 33–38.
7. UNESCO (1978). Declaration of Fundamental Principles Concerning the Contribution of the Mass Media to Strengthening Peace and International Understanding, to the Promotion of Human Rights and to Countering Racialism, Apartheid and Incitement to War. In: Gerbner, G., Mowlana, H. and Nordenstreng, K. (Ed.) (1993). The Global Media Debate: Its Rise, Fall, and Renewal. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Подано до редакції 10.03.2007

УДК 371.13

ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ ПЕДАГОГА

Федоренко Марина Вікторівна

аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти

Луганський національний педагогічний університет ім.Т.Шевченка

Постановка проблеми. Соціальні зміни, які відбуваються в сучасному суспільстві, вимагають від особистості постійного перегляду своїх життєвих ставлень і самовдосконалення. Отже, проблема становлення особистості професіонала з набором універсальних, інтегрованих, професійно важливих та професійно значущих якостей стає надзвичайно актуальною. Одним із провідних завдань вищої педагогічної освіти на

сучасному етапі стає підготовка фахівця, здатного творчо й ефективно здійснювати професійну діяльність, брати на себе відповідальність, тобто бути суб'єктом професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень. Як підкреслюється багатьма дослідниками (Н.Кузьміна, С.Кондратьєва, О.Мороз, В.Сластьонін, О.Щербаков та інші), педагогічна діяльність значною мірою визначається особистісними якостями вчителя, тобто професійні якості не можна відокремити від особистісних, оскільки особистість засвоює певні знання, вміння, навички в особистісному контексті. Усі психолого-педагогічні знання проходять через внутрішній світ особистості, стають її надбанням і тільки потім втілюються в педагогічну практику. Психологи наголошують, що жодна з якостей не може існувати поза цілісною особистістю й не виявляється ізольовано, а завжди виступає як прояв усієї особистості, змінює свій зміст у залежності від того, в якій структурі особистості вона презентується. Одна і та ж якість проходить різний шлях свого формування і набуває різного характеру в залежності від індивідуальних особливостей даної особистості, від того, в системі яких провідних потреб вона складалася (Божович Л.І.). Тому проблему дослідження професійно значущих якостей педагога розглядають невід'ємно від особистості вчителя. Проблема формування професійно значущих якостей стала предметом дослідження багатьох науковців. Ще К.Ушинський підкреслював, що в кожному наставнику важливим є не тільки вміння викладати, але також характер, моральність і переконання, тому, що більший вплив на учнів має особистість учителя, ніж наука.

Мета статті – уточнити поняття „професійно значущі якості”, визначити структуру професійно значущих якостей педагога.

Виклад основного матеріалу. Отже, для подальшого дослідження професійно значущих якостей важливо визначити сутність поняття „професійно значущі якості”. З цією метою проаналізуємо позиції окремих авторів щодо трактування означеного поняття. Наприклад, О.Бондаренко під професійно значущими якостями розуміє якості особистості, які пред'являються сучасним суспільством до спеціалістів певної професії, впливають на успішність професійної діяльності та дають можливість успішно реалізувати себе в ній.

В.Діанова зазначає, що професійно значущі якості особистості визначаються як набір якостей, необхідних для досягнення професіоналізму в певному виді діяльності [2, с.12]. Деякі автори, зокрема В.Шадріков (1994), під професійно важливими якостями розуміє індивідуальні якості суб'єкта діяльності, які впливають на ефективність діяльності й успішність її освоєння, відносить до них також і здібності.

Л.Карпова наголошує на тому, що професійно важливі особистісні якості – це індивідуальні якості особистості вчителя, які сприяють ефективному освоєнню професії в процесі безпосередньої діяльності, успішному виконанню професійних функцій, а також формуванню професійної компетентності.

Цікавою, на наш погляд, є думка Ю.Поваренкова, який розмежовує

32.Симферополь	1911	Детская площадка в детском саду им. Ф. Мюльгаузена
33.Севастополь	1911	Детский сад А. Степановой
34.Евпатория	1912	Дневной приют «Ясли» (С. Сумцова)
35. Ялта	1912	Детская колония доктора П. Нания
37.Симферополь	1914	Очаг для детей мобилизованных родителей при обществе попечения о детях
38.Ялта	1914	Детский сад при приюте «Ясли Заречья»
39.Симферополь	1913	Еврейский сиротский приют им. А. и Ц. Ковлер
40.Симферополь	1914	Элементарная школа и детский сад Э. Нергер
41.Симферополь	Б.г.	Платный детский сад К. Коган
42.Симферополь	Б.г.	«Ясли» на ул. Пушкинской(зав. Е.Швец)
43.Симферополь	Б.г.	«Ясли» на ул. Госпитальной (зав. А. Чепига)
44.Симферополь	1914	Платный детский сад В. Телишевской (при училище В. Телишевской)
45.Ялта (деревня Туак Ялтинского уезда)	1915	«Здравница-приют» со школой для призрения детей павших и увечных воинов
46.Евпатория	1915	Каратобийский земледельческий приют для сирот павших в бою и увечных воинов
47. Ялта	1915	Детский приют Благотворительного общества (П. Попова)
48.Ялта	1916	Детская площадка для игр и гимнастических упражнений в городском саду (Е. Глаголева)
49. Ялта	1918	Массандровская детская площадка и детский клуб (К. Гарина)
50. Ялта	1918	Детские площадки в Мещерском пер. (рук. А. Мейнандер), в Массандре (рук. М. Альбрехт)
51. Ялта	1919	Детские площадки– Шеломэ, Толстовская, Аутская
52.Ялта	1919	Детский пляж В. Ляпидуса

В Крыму во второй половине XIX- начале XX века активно действовали благотворительные и общественно-педагогические организации: Симферопольское общество «Детская помощь», Ксенинское общество Севастопольских яслей, Керченское общество попечения о детях,

10. Керчь	1893	Ясли «Дневной приют» для бедных родителей Ю. Антоновой
11. Ялта	1895	Денный детский приют «Ясли Заречья» (М. Фридерикс и С. Дараган)
12. Симферополь	1896	Денный детский приют «Ясли» для малолетних детей им. А. Люстига
13. Керчь	1897	Фребелевский детский сад
14. Керчь	1898	Убежище при обществе «Ясли»
15. Керчь	1900	Убежище при Керченском обществе попечения о детях
16. Керчь	1900	Нижний детский сад и Пушкинская площадка для физических игр и упражнений
17. Севастополь	1900	Ясли (Н. Сафонова)
18. Севастополь	1900	Дневной приют «Ясли» (Е. Данилова)
19. Севастополь	1900	Колыбель при Ксенинском обществе Севаст. яслей
20. Керчь	1902	Дневной детский приют
21. Ялта. Алупка.	1902	Детский санаторий А. Боброва
22. Керчь	1902	Детская колония Керченского общества попечения о детях
22. Саки	1905	Детская колония Симферопольского общества «Детская помощь» (С. Шнейдер)
23. Ялта	1906	Детская колония на Ай-Тодоре (А. Готлиб и В. Готлиб)
24. Ялта	Б.г., начало XX в.	Детская лечебница докторов Л. Финкельштейна и А. Якубовского
25. Ялта	1906	Детский курорт доктора В. Ляпидуса
26. Симферополь	1906	Детские площадки для физических игр, упражнений, занятий (Шестериковская и Кладбищенская)
27. Севастополь	1908	Детский приют девочек (О. Тиде)
28. Севастополь	1908	Севастопольский приют «сирот – мальчиков» (А. Спицкая)
29. Севастополь	1909	Севастопольский приют «Корабль-школа» А. Млинарич
30. Керчь	1909	Убежище для призрения сирот К. Месаксуди
31. Евпатория	1910	Детский пляж «SANITAS» докторов Г. Галицкой и Б. Казаса

поняття професійно значущих і професійно важливих якостей і зазначає, що когнітивні й діяльнісні характеристики відносяться до числа професійно важливих якостей, а особистісні характеристики, які пов'язані з мотивацією, домаганнями, спрямованістю та іншими відношеннями до професійних функцій, належать до більш ширшого поняття – професійно значущих якостей [8, с.79-82].

Отже, професійно значущі якості поряд із професійно важливими якостями – одна із підгруп професійно орієнтованих якостей, які визначають ставлення людини до професійних функцій і професіоналізації в цілому, а також ступінь прийняття її змісту та умов діяльності. Ступінь сформованості професійно значущих і професійно важливих якостей, на думку автора, визначає процес розвитку людини як професіонала [8, с.79,81].

Із розглянутих вище підходів до визначення поняття професійно значущих якостей можна зазначити, що всі автори наголошують на тому, що професійно значущі якості – це, перш за все, особистісні якості, що сприяють ефективному опануванню певною професією.

Ряд учених професійно значущі якості розглядають під кутом зору здібностей. Наукове визначення поняття „здібності” було дане Б.Тепловим, який виокремив три основних ознаки здібностей: по-перше, здібності – це індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої; по-друге, здібностями називаються ті індивідуальні особливості, які мають відношення до успішного виконання якоїсь діяльності або багатьох діяльностей; по-третє, поняття „здібності” не зводиться до тих знань, навичок і вмінь, які вже вироблені у даної людини.

У цьому контексті Ф.Гоноболін і А.Щербаков розглядають професійно значущі якості як педагогічні здібності, до того ж структуруючи їх. До структури педагогічних здібностей Ф.Гоноболін [1] включає: дидактичні – здатність успішно вирішувати питання про зміст матеріалу, про методи викладання, здатність учителя оцінити складність поставлених перед учнем завдань, знання і розуміння вікових і індивідуальних особливостей учнів, які навчаються; експресивні – здатність „заряджати” учнів і емоційно впливати на них; перцептивні – здібність розуміти внутрішній світ дітей; авторитарні – здатність завоювати авторитет у дітей і здібність до вольового впливу на учнів; комунікативні – здатність установити й підтримувати контакт; науково-пізнавальні – здібність до занять у певній галузі науки; сугестивні здібності – здібність до безпосереднього вольового впливу на учнів.

Ф.Гоноболін також виокремлює низку професійно-особистісних якостей вчителя: здатність розуміти учня, здатність доступно викладати матеріал, здатність переконувати людей, організаторські здібності, педагогічний такт, здатність до творчої роботи, здатність швидко реагувати на педагогічні ситуації і гнучко вести себе в них, здібність до певного предмету, здатність зацікавити учнів, здібність передбачати результати своєї роботи.

А.Щербаков (1967) розглядає професійно значущі якості як

інтеграцію особистісних якостей і педагогічних здібностей. Вчений виділяє низку індивідуально-психологічних якостей, які забезпечують успішність та ефективність педагогічної діяльності. До професійно значущих якостей він включає високий пізнавальний інтерес, любов до дітей і потребу в роботі з ними, цільний і твердий характер (тактовність, витримка, самовладання), самостійність, діловитість у вирішенні життєво важливих завдань. Ознаками педагогічних здібностей А.Щербаков вважає стійкий інтерес і схильність до праці з дітьми, спостережливість і терпимість, здатність до аналізу, систематизації і узагальненню, творча уява, педагогічний такт. До специфічних педагогічних здібностей автор відносить лише перцептивні здібності (педагогічне прогнозування і адекватне сприйняття вчителем дитину).

А.Маркова й Е.Зеєр визначають професійно значущі якості педагога в контексті професіоналізму, а Н.Ліфінцева в контексті професійно-психологічної культури. А.Маркова (1996), визначаючи етапи професіоналізму, зіставляє їх з особистісними характеристиками, які відносять до числа професійно важливих якостей: спрямованість особистості, мотиви й мету включення до діяльності, потребу в творчості, професійні домагання, тип мислення.

Е.Зеєр (1999) до професійно значущих якостей відносить стиль мислення й сформованість логічного мислення, емпатію, засоби реагування на конфлікт, спостережливість, образну, рухову та інші види пам'яті, координацію, глазомір, екстраверсію, реактивність, енергетизм, просторову уяву, дисциплінованість, уважність, рішучість, витривалість, пластичність, цілеспрямованість, самоконтроль тощо.

Н.Ліфінцева у рамках обговорення професійно-психологічної культури педагога виокремила як професійно значущі наступні особистісні якості – ступінь когнітивної складності, рівень інтелектуальної активності, емоційну саморегуляцію, людинознавчі здібності (вміння співчувати іншій людині, розуміти її, ставати на її точку зору, адекватно реагувати на слова, почуття, дії, вміння здійснювати оцінні дії, допомогти дитині розпорядитися її природними даними).

У розглянутих вище підходах до виокремлення професійно значущих якостей представлено розмаїття точок зору щодо якостей, які мають відношення до тих або інших сторін особистості вчителя, які на думку авторів сприяють успішному засвоєнню професійної діяльності. Значна кількість дослідників вивчає професійно значущі якості у зв'язку з професійними функціями вчителя, тобто в контексті професійної діяльності.

Зокрема, проблему професійно значущих якостей у контексті професійної діяльності розглядала Н.Кузьміна [5] й визначила педагогічні здібності як індивідуальні, усталені якості особистості, які відображають особливу чутливість до вимог педагогічних систем, до специфіки відображення особистості учня як об'єкта-суб'єкта педагогічного процесу, а також до можливих засобів впливу на нього. Структура педагогічних здібностей у концепції Н.Кузьміної відображає компоненти педагогічної

полностью острее социальные проблемы.

Важным нам представляется тот факт, что благотворительные педагогические общества возникли в Крыму ранее, чем во многих крупных городах Украины. Так, Керченское женское благотворительное общество было основано 21 октября 1871 года по инициативе Елены Константиновны Симонович, Ялтинское благотворительное общество возникло 1871 году благодаря инициативе княгини Елизаветы Мавриковны Трубецкой. Симферопольское общество «Детский сад» в 1872 году было организовано И. Ивановым, Симферопольское общество «Ясли» и Керченское общества «Ясли» начали свою деятельность в 1896 году, Керченское «Общество попечения о детях» основано Еленой Константиновной Калининой 28 сентября 1899 года. На протяжении семнадцати лет активно действовало основанное и возглавляемое С. Шнейдер Симферопольское общество «Детская помощь»[4].

Активно действовали по инициативе известных врачей – С. Боткина, В.Дмитриева, А.Боброва, Л. Финкельштейна, А. Якубовского медико-педагогические общества – Общество врачей в Евпатории, Общество врачей по созданию санатории для ослабленных детей в Ялте и Алушке, Симферопольское и Ялтинское отделения Лиги борьбы с туберкулезом и др. Существовали и благотворительные национальные общества: караимское, греческое, еврейское, армяно-католическое, общество для пособия бедным мусульманам Крыма.

Принимали участие в создании дошкольных учреждений разных типов такие организации, как Ксенинское общество Севастопольских яслей, Общества попечения о детях в Симферополе и Керчи, общества «Ясли» в разных городах Крыма и др. Ими инициировалось открытие различных типов общественных учреждений для детей, в том числе и дошкольного возраста: приютов, яслей, убежищ, сиротских домов, детских площадок, детских садов, детских санаториев и колоний. Некоторые из них имели не только региональное, но и общероссийское значение [2.3].

На основании изученных архивных данных, отчетов о деятельности общественно-педагогических организаций и благотворительных обществ и др. нами представлен перечень дошкольных учреждений Крыма во второй половине XIX – начале XX века (Табл.2).

Город	Год открытия	Название дошкольного учреждения
1.Симферополь	1854	Приют им. А. Адлерберг
2.Симферополь	1864	Сиротский воспитательный дом А. Фабра
3.Симферополь	1870	Земский приют для подкидышей
4. Ялта	1871	Городской детский приют
5.Симферополь	1872	Детский сад общества «Детский сад»
6. Керчь	1874	Маринский приют
7. Керчь	1876	Колыбель для подкидышей
8.Симферополь	1890	Исправительный детский приют
9.Симферополь	1892	Колыбель для подкидышей

Марии	шкинский пер.,1	приют девочек в Севастополе (1908), приют сирот-мальчиков (1908), «корабль – школа» А. Млинарича	
18.Севастопольское общество содействия воспитанию и защиты детей	Севастополь, улица Петропавловская, 48)		П. Лескевич
19. Попечительское общество дневного детского приюта «Ясли»	Ялта	Детский приют(1895) «Ясли Заречья»	С. Дараган
20. Общество врачей по созданию санатории для ослабленных детей	Ялта	Детская колония (1906) на Ай- Тодоре	
21. Слияние керченских обществ «Ясли» и попечения о детях	Керчь,1909 г.	Убежище им. К.И. Месаксуди	
22. Романовский комитет	Евпатория, 1914 г.	Каратобийский земледельческий приют	

К началу XX века, например, только в Керчь-Еникальском градоначальстве таких обществ функционировало свыше двадцати. Наиболее значительными по объёму капитала и объёму деятельности было богадельня им. А. Золотарёва, Мариинский детский приют, Керченское управление Российского Красного Креста, Покровское Православное Братство, Женское благотворительное общество[3].

Например, по данным Феодосийского Уездного Земского Собрания, в 1911 году в Феодосийском уезде благотворительные общества «Ясли» были в городах Керчи, Феодосии, Старом Крыму, с 1913 года общество «Ясли» было открыто в с. Емельяновка. Феодосийское земское собрание в 1911 году выделило на содержание указанных обществ, а также на содержание подкидышей в г. Керчи по 100 рублей каждому [7].

В «Памятной книжке Таврической губернии на 1914 год» отмечено, что только в 1914 году в Крыму числилось благотворительных обществ: в Симферополе – 8; Бахчисарае – 4; Евпатории – 9; Перекопе – 3; Феодосии – 1; Старом Крыму – 2; Ялте – 18, Ялтинском уезде – 1 [10].

Для благотворительных учреждений второй половины XIX – начала XX века характерно комплексное использование различных источников финансирования. В разных соотношениях их составляли членские взносы устроителей обществ, сборы от различных мероприятий (концертов, гуляний, аукционов), целевые государственные дотации, проценты на капиталы обществ, пожертвования.

Благотворительное дело в Крыму во второй половине XIX – начале XX века по сути было призвано компенсировать отсутствие программ помощи малоимущим слоям населения, но во многом оно было лишено последовательности и методичности. Поэтому не в состоянии было решить

діяльності (гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський).

Найбільш важливими якостями вчителя Н.Кузьміна вважає здатність до подолання труднощів у педагогічній діяльності, організаторські здібності, педагогічний такт, спостережливість, велику вимогливість до себе і дітей, постійне самовдосконалення, здатність розуміти дітей, самокритичність, здатність передбачати труднощі дітей, педагогічну увагу, емпатію та сугестію.

Цікавим, на нашу думку, є підхід Ю.Кулюткіна і Г.Сухобської [7], які визначають професійно значущі якості як якості особистості, що мають для вчителя професійну значущість у його діяльності. Підґрунтям для виокремлення професійно значущих якостей для авторів стало положення про педагогічну діяльність як про мета-діяльність, про рефлексивне керування навчальною діяльністю. Ю.Кулюткін і Г.Сухобська виділяють три групи якостей. Перш за все, автори акцентують увагу на розвитку в педагога емпатії, тобто здатності розуміти внутрішній світ іншої людини (когнітивний бік емпатії) і навіть проникати у її почуття, співчувати іншій людині (емоційний бік емпатії). Другу якість, яку вчені вважають принципово значущою, є здатність до активного впливу на учня, тобто динамізм особистості. Також науковці зазначають, що крім вміння „володіти іншими” педагог повинен мати високу здатність „володіти собою”. Цю якість особистості автори визначають як емоційну усталеність.

Також слід звернути увагу на позиції авторів, які виокремлюють певні вимоги до вчителя. Так, Т.Лейченков умовно поділив основні вимоги до вчителя на п'ять груп: абсолютно обов'язкові, дуже важливі, бажані, небажані і недопустимі якості. До першої групи віднесені: наявність наукового світогляду, науково-теоретичних і професійно-педагогічних знань, умінь і навичок, морально-етичних і психофізіологічних якостей; до другої групи – схильність і інтерес до праці, вірність своїй професії, організаторські якості, переконання у високому призначенні вчителя та ін.; до третьої групи – красивий голос, артистичність, почуття гумору, гарний смак в одязі.

Серед небажаних якостей – неорганізованість, слабка ініціатива, невміння спілкуватися (некомунікабельність), лібералізм, суворість; недопустимі якості – недисциплінованість, аморальна поведінка, грубість фізичні недоліки, що заважають виконанню професійної діяльності.

На нашу думку, найбільш перспективними є дослідження, в яких професійно значущі якості вивчаються з точки зору системного підходу через створення структурно-ієрархічної моделі особистості (Л.Мітіна, Д.Крюкова).

Зокрема, Л.Мітіна, вивчаючи структурно-ієрархічну модель особистості вчителя, зазначає, що професіоналізація особистості приводить до формування особливих якостей, які присутні певній професії, полегшують виконання професійної діяльності й призводять до вироблення оптимальних засобів і прийомів її здійснення [6, с.52.]. Ядро структурно-ієрархічної моделі особистості вчителя складають професійно значущі

якості (педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення, педагогічна рефлексія, педагогічний такт, педагогічна спрямованість).

Л.Мітіна педагогічні здібності поділяє на два класи: проєктувально-гносичні й рефлексивно-перцептивні. Термінологічна назва здібностей схожа з класифікацією, яку представила Н.Кузьміна, але змістовно вони відрізняються.

Проєктувально-гносичні здібності визначають можливість і необхідність прогнозування вчителем індивідуального розвитку кожного учня на основі всебічних знань про нього, а також керування поведінкою і свідомістю дитини, впливаючи на її мотиви й мету; створення емоційно-мотиваційного фону, який обумовлює „соціальну ситуацію розвитку” учня.

Рефлексивно-перцептивні здібності включають здатність аналізувати, оцінювати, розуміти себе, регулювати власну поведінку і діяльність; здатність до проникнення в індивідуальну своєрідність учня; здатність ставати у позицію учня і з його точки зору побачити, розуміти і оцінити себе; здатність до конструктивного вирішення власних протиріч і конфліктів, які знаходяться усередині особистості. Названа група здібностей зв'язана з самосвідомістю вчителя – основною психологічною умовою його професійного розвитку, самопроєктування особистості, самоперетворення вчителя в суб'єкта діяльності [там само].

Д.Крюкова пропонує двокомпонентну модель особистості, що складається з базових особистісних якостей і професійно значущих. У підструктурі базових особистісних якостей автор виокремлює такі компоненти: активна життєва позиція (життєві цілі, ідеали, спрямованість особистості, ставлення до себе та інших, до праці); загальні світоглядні позиції (науковість мислення, гуманізм, духовність, самодисципліна, витримка); особистісний досвід (знання, уміння, навички, мотивація навчання й праці, професійно-трудова орієнтація, інтелектуальні здібності, вольові звички); потреба в самореалізації (позитивне ставлення до праці, комунікативні потреби, потреби в самовдосконаленні); здатність до самоуправління (самооцінки, самоконтролю, саморозвитку). У підструктурі професійно значущих якостей виділено такі: професійні цілі, наміри, ідеали (професійно-трудова потреба, професійна мотивація); світоглядні й науково-професійні якості (прагнення до професійно-творчої праці, проявлення гуманізму й духовності у професійній діяльності); професійні знання, уміння, навички; готовність до професійної реалізації; готовність до професійного самовдосконалення [4].

У цьому ж напрямку розгортаються й дослідження І.Травіна, Л.Єлісеєвої, В.Діанової. Зокрема, Л.Єлісеєва підкреслює [3, с.55], що всі якості які необхідні професіоналу для успішного функціонування можна об'єднати в три блоки:

- емоційно-ціннісний: домінантні потреби, мотиви, стимули; усталені емоційні реакції; пізнавальна позиція, відношення до навчання та праці; засвоєні норми поведінки та відношення до людей.

- діяльнісно-вольовий: засвоєні операції та їх послідовність, засоби входження в виробничі ситуації та виходи з них; засоби контролю та

4. Керченское общество «Ясли»	Керчь, 1896 г.	Убежище (1898); Фребелевский детский сад (1897).	
5. Симферопольское общество «Ясли»	Симферополь, 1896 г.	Денный детский приют «Ясли» для малолетних детей им. А.Д. Люстига	
6. Керченское общество попечения о детях	Керчь, 1899 г.	Убежище(1900); детская колония(1902); Нижний детский сад, Пушкинская площадка для физ.игр и упражнений (1900)	Е. Калинина
7. Ксенинское общество Севастопольских яслей	Севастополь, 1900 г. Ул. Кази.	Ясли (1900); Колыбель(1900)	А. Сафонова
8. Севастопольское общество по устройству приютов-убежищ для сирот и дешёвых столовых	Севастополь, 1902 г.	Приют для сирот-мальчиков	А. Спицкая
9. Симферопольское общество попечения о детях	Симферополь	В 1911 году содержало 3 приюта, 3 закрытых приюта, летнюю площадку, в 1914 году очаг для детей мобилизованных родителей; детскую колонию	В. Иванов
10. Севастопольское благотворительное общество	Севастополь, 1908 г.	Приют девочек(1908) ул Херсонская,4.	Н. Вирен
11. Общество Евпаторийских врачей	Евпатория, 1910 г.	Дневной приют «Ясли»(1912); детский пляж(1910)	
12. Общество по созданию санатории для ослабленных детей в Алушке	Ялта, Алушка	Детский санаторий(1902)	А. Бобров, Н.Филатов
13. Симферопольское общество исправительных приютов.	Симферополь, 1890 г.	Исправительный приют (1890)	Н. Султан-Крым-Гирей
14. Общество Лиги борьбы с туберкулезом	Ялта, б.г.	Детская колония доктора П.И. Нания	
15. Симферопольское общество «Детская помощь»	Симферополь, 1905 г.	Детская колония(1905); детские площадки (1906)	С. Шнейдер
16. Симферопольское благотворительное общество		Ясли(1909) Е.Швец, ясли (А.Чепига)	
17. Попечительство детских приютов Императрицы	Общероссийское общество. Севастополь, Пу	Маринский приют в Керчи (1874); Колыбель (1876) в Керчи;	В Севастополе – председатель С. Кульстрем

притоком большого количества интеллигенции, прежде всего врачей, что обусловило начало интенсивного использования его климатических особенностей для оздоровления и лечения детей из всех регионов Российской Империи.

Развитие капиталистических отношений в Крыму внесло значительные изменения в социально-экономическое положение женщины. Количество женщин, вовлеченных в наёмный труд, значительно возросло. Поэтому представители прогрессивной общественности и стремились к организации детских садов потому, что предполагали тем самым решить проблемы, связанные с воспитанием детей, оставленных без присмотра.

Как показал анализ архивных материалов, научных источников: отчетов и уставов деятельности благотворительных и общественно-педагогических обществ, постановлений Таврического губернского собрания, Таврического губернского земства, уездных земств, справочных книг Таврической губернии, Памятных книг по Таврической губернии, Керчь-Еникальскому, и Севастопольскому градоначальствам; Адресов-календарей по Севастопольскому градоначальству, отчётов состояния народных училищ Таврической губернии, обзоров положения народного образования в Таврической губернии и др.. Крыму во второй половине XIX – начале XX века был присущ высокий уровень образованности и грамотности различных слоёв его многонационального населения. Таврическая губерния по этому показателю занимала одно из первых мест в Российской империи.

Культурно-образовательные потребности населения были достаточно высокими, что способствовало появлению в Крыму во второй половине XIX – начале XX века большого количества благотворительных и педагогических обществ, частных лиц, которые активно занимались общественно- педагогической деятельностью, в частности, организацией дошкольных учреждений. Многие из этих учреждений начали свою деятельность еще со времён Крымской войны 1853–1856 гг.

Так, на основе анализа указанных источников нами были представлены сведения о деятельности крупных благотворительных и педагогических обществ в Крыму во второй половине XIX – начале XX века по открытию ими дошкольных учреждений гг.: (таблица 1)

Таблица 1

Название общества	Где основано	Открытое обществом дошкольное учреждение	Организатор общества
1. Керченское женское благотворительное общество	Керчь, 1871 г.	Детский приют (1874)	Е. Симонович
2. Ялтинское благотворительное общество	Ялта, 1871 г.	Городской приют (1872); Денный детский приют «Ясли Заречья»(1895); детский приют(1915) П. Попова (попеч.)	Е. Трубецкая
3. Симферопольское общество «Детский сад»	Симферополь, 1872 г.	Детский сад	И. Иванов

корекції результатів; мовленнєві вміння та навички; вольові зусилля; довід прогнозування та засвоєні процедури творчості.

- образно-знаннєвий: уявлення, узагальнені образи уявлення, досвід рефлексії, осмислені норми поведінки та засоби діяльності.

В.Діанова також пропонує структурний підхід до визначення професійно значущих якостей і виокремлює три блоки: змістовний, операційний, мотиваційний, який вважає системоутворюючим.

Змістовний блок (професійні знання) безпосередньо залежать від якості вузівської підготовки. Когнітивні передумови забезпечують можливість засвоєння нових знань. Основні особистісні ресурси, які впливають на даний блок – це системні якості, які базуються на когнітивних передумовах, важливе місце серед яких займає рефлексивність. Важливе значення має рефлексивність власних труднощів у діяльності. Операційний блок включає навички і вміння ділового спілкування. Мотиваційний блок включає задоволеність своєю професією, адекватність самооцінки, осмислення необхідності опанування певними професійними вміннями [2, с.34-36].

Висновки та перспективи подальшого розвитку проблеми. Отже із викладеного вище слід зазначити, що переважна більшість досліджень з проблеми професійно значущих якостей лежить у площині трьох підходів: з точки зору особистісних якостей, з точки зору педагогічних здібностей та системного підходу, що проявляється в створенні й описанні структурно-ієрархічної моделі особистості вчителя в контексті педагогічної діяльності. На нашу думку, в розглянутих вище підходах щодо визначення професійно значущих якостей не робиться акцент на особистості вчителя як цілісного суб'єкта професійної діяльності.

У науково-педагогічних дослідженнях останнього часу (С.Рубінштейн, А.Брушлинський, К.Абульханова-Славська, В.Слободчиков, О.Волкова, О.Гогоберидзе) наголошується на застосуванні суб'єктного підходу щодо визначення професійно значущих якостей, оскільки фахівець розглядається ще й як суб'єкт педагогічної діяльності.

Ми поділяємо думку названих дослідників щодо розуміння суб'єктних якостей як мета-якостей, на основі яких будуть формуватися всі інші необхідні властивості. Оскільки метою педагогічної діяльності є розвиток особистості учня, то професійна підготовка фахівця повинна бути спрямована на формування таких інтегрованих професійно значущих якостей (мета-якостей), які дозволять вчителю виступати суб'єктом професійної діяльності й розвивати не тільки власну особистість, а перш за все – особистість учня.

У попередніх наших дослідженнях [9] на основі проведеного теоретичного аналізу було виділено наступні професійно значущі якості педагога (мета-якості), які характеризують його як суб'єкта професійної діяльності: педагогічна активність; свідомо мотивація вибору професії педагога; професійно-педагогічна спрямованість; сформованість професійно-ціннісних орієнтацій; здатність до рефлексії; цілепокладання; компетентне вирішення професійно-педагогічних завдань (прийняття

ефективних педагогічних рішень).

Подальшими перспективами нашого дослідження ми вважаємо цілеспрямоване формування означених професійних мета-якостей педагога в контексті суб'єктного підходу.

Ключові слова: професійно значущі якості, суб'єктні якості, суб'єктний підхід

Резюме: розглядається проблема визначення професійно значущих якостей педагога. Аналізуються підходи різних авторів щодо визначення структури професійно значущих якостей педагога. Автор окреслює власну позицію щодо визначення професійно значущих якостей педагога як мета-якостей з точки зору суб'єктного підходу.

Ключевые слова: профессионально значимые качества, субъектные качества, субъектный подход.

Резюме: рассматривается проблема определения профессионально значимых качеств педагога. Анализируются подходы разных авторов, которые определяют структуру профессионально значимых качеств педагога. Автор очерчивает свою исследовательскую позицию в определении профессионально значимых качеств педагога как мета-качеств с точки зрения субъектного подхода.

Keywords: professional competence, subject approach, subject qualities.

Summary In the article the author defines teacher's main professional qualities in the context of the subject approach, research's the forming of professional valuable orientations, defines motives of the choice of the profession, reveals student's professional tendencies and skiles of setting their professional aims.

Література

1. Гнобалин Ф.Н. Психологический анализ педагогических способностей // Психология способностей. – М., 1962. – С. 244-255.
2. Дианова В.И. Профессиональные качества личности и их формирование у педагогов центров психолого-медико-социального сопровождения: Дис.... канд.психол.наук: Иркутск, 2005. – 193 с.
3. Елисеева Л.Я. Формирование профессионально важных качеств социального педагога в учебно-воспитательном процессе колледжа: Дис...канд.пед.наук. – Москва, 2006. – с.259.
4. Крюкова Д.Ф. Психологические условия психологического управления профессиональным развитием молодежи // Теория і практика управління соціальними системами. – 2001. – №1. – С. 110-119.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990 – 118 с.
6. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004. – 320с.
7. Моделирование педагогических ситуаций // Ред. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. – М.: Педагогика, 1981. – 81с.
8. Поварёнков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160с.
9. Федоренко М.В. Профессионально значимые качества педагога в контексте субъектного подхода // Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць (специвипуск): Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції „Реалізація принципу наступності дошкільної та початкової ланок у контексті суб'єктної парадигми освіти” – 17-18 травня 2007 року. / За заг.ред. проф. В.І. Сипченка. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2007. – С. 62-67.

Подано до редакції 14.03.2007

Творческая самореализация личности в контексте профессионально-педагогической культуры: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2001. – С. 7-13.

Подано до редакції 15.03.2007

УДК 378.31: 373.2 (477.75)»18»»19»

РОЛЬ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНЫХ И ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ КРЫМА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX СТ. В ОРГАНИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ РАЗНЫХ ТИПОВ

*Головань Татьяна Михайловна
старший преподаватель*

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Постановка проблемы. Развитие дошкольного образования в Крыму заслуживает основательного научного изучения, так как здесь во второй половине XIX- начале XX века стала реальностью идея общественного воспитания и обучения детей дошкольного возраста, были внедрены своеобразные формы дошкольных учреждений, разработаны теоретико-методические основы их функционирования. Дошкольное воспитание в этот исторический период не входило в официальную структуру Российской империи. Большую активность в организации общественных учреждений для дошкольников проявляли благотворительные и общественно-педагогические организации.

Анализ последних публикаций. Изучению региональных особенностей становления и развития общественного дошкольного воспитания в Украине посвящен целый ряд научных исследований: М.Барной С.Дитковской, З. Нагачевской, В. Омельчук, С. Попыченко, А. Рего.

Различные аспекты истории развития образования в Крыму раскрыты в исследованиях А. Аблятипова, З. Абдуллаевой, Э. Абибуллаевой, Н. Бакши, А.Бащюры, Р. Белоглазова, С. Вишневого, В.Ганкевича, Н..Дундук, М. Журбы, Ю. Катунина, П. Конькова, А. Кучерганской, Л. Маршал, Л. Моисеенковой, М. Прохорчик, Д. Прохорова, Л. Редькиной, С. Шуклиной, Т. Шушары, М. Хайруллинова и др.

Исследований, которые бы освещали историю становления и развития общественного дошкольного воспитания в Крыму во второй половине XIX – начале XX века не представлено.

Целью статьи является освещение роли благотворительных и общественно-педагогических организаций Крыма второй половины XIX- начале XX века в организации ими дошкольных учреждений разных типов.

Изложение основного материала исследования. Общественное дошкольное воспитание во второй половине XIX – начале XX века только проходило этап своего становления как будущего структурного звена системы образования. Таврическая губерния, и в частности Крым, имел свои особенности в становлении системы дошкольных образовательных учреждений, отличавшие его от других регионов страны.

Прежде всего это объясняется становлением Крыма как здравницы,

компетентності і внутрішнє джерело для її розвитку. При цьому формується особистість фахівця-дослідника, основою якої є здатність до самостійного професійного зростання, до особистісного росту.

Summary. The article deals with psychological and pedagogical fundamentals of the problem of student's self-actualization under the conditions of competence orientated approach to the organization of educational process in institutions of higher education. The author reveals the nature of the process of personal self-actualization from foreign and domestic scientists' positions. On bases of comparative and contrastive analysis of these investigators' conceptions the notion "self-actualization of the personality" was characterized. **Keywords:** self-actualization, personality, student, institution of higher education.

Резюме. В статті розглядаються психолого-педагогічні основи проблеми самореалізації личности студента в умовах компетентностно-орієнтованого підходу к організації освітнього процесу в вищих навчальних закладах. Автор розкриває сутність процесу особистісної самореалізації з позицій зарубіжних та вітчизняних науковців. На основі порівняльно-зіставного аналізу концепцій цих дослідників охарактеризовано поняття «самореалізація личности». **Ключевые слова:** самореалізація, личность, студент, высшее учебное заведение.

Резюме. У статті розглядаються психолого-педагогічні основи проблеми самореалізації особистості студента в умовах компетентнісно-орієнтованого підходу до організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах. Автор розкриває сутність процесу особистісної самореалізації з позицій зарубіжних та вітчизняних науковців. На основі порівняльно-зіставного аналізу концепцій цих дослідників охарактеризовано поняття «самореалізація особистості». **Ключові слова:** самореалізація, особистість, студент, вищий навчальний заклад.

Література

1. Исаев И.Ф. Педагогическое творчество и самореализация личности преподавателя в контексте профессионально-педагогической культуры // Творческая самореализация личности в контексте профессионально-педагогической культуры: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2001. – С. 3-7.
2. Кленова Н.В. Всестороннее развитие и самореализация личности. // Социально-культурные предпосылки самореализации личности в социалистическом обществе. – Свердловск: УНЦ АН СССР, 1983. – С. 69- 87.
3. Коган Л.Н. Самореализация личности как социальный процесс. // Социально-культурные предпосылки самореализации личности в социалистическом обществе. Свердловск: УНЦ АН СССР, 1983. – С. 3–33.
4. Левченко Л.С. Творча самореалізація старшокласників у науково-дослідницькій діяльності шкіл нового типу. Дис. к. пед. н. – Суми, 1999.
5. Мартынюк И.О. Диалектика целеполагания и самореализации в процессе формирования культуры жизни личности. // Культура жизни личности: (Пробл. теории и методологии социал.-психол. исслед.) / Л.В. Сохань, В.А. Тихонович, Е.А. Донченко и др. – Киев: Наук. думка, 1988. – С. 59-74.
6. Муляр В.І. Самореалізація особистості як соціальна проблема. – Житомир: ЖТІ, 1997. –214 с.
7. Разумная организация жизни личности: проблемы воспитания и саморегулирования / Л.В. Сохань, В.А. Тихонович, О.А. Киселева и др.; АН УССР Ин-т философии. – К.: Наукова думка, 1989. – 328 с.
8. Ситникова М.И. Содержание и структура творческой самореализации учителя //

УДК 371.121.015 (063)

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГА В ПІСЛЯДИПЛОМНИЙ ПЕРІОД

Хаустова Олена Валеріївна
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної
майстерності
Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної
освіти

В умовах всесвітньої глобалізації відбувається загострення **проблеми збереження духовності**, національних цінностей, етноментальних рис народів усіх країн, що підтверджують численні наукові дослідження [3, с. 15]. Її розв'язання неможливе без актуалізації духовного потенціалу педагогів, що здійснюють фасилітаційний вплив на духовно-моральну, емоційно-вольову сфери особистості дитини. Духовно-душевна основа вирізняє педагогіку нового тисячоліття [7]. Тому **актуальним завданням** сучасної професійної й післядипломної педагогічної освіти стає пошук і впровадження найбільш ефективних способів розвитку духовного потенціалу педагогів.

Аналіз останніх публікацій засвідчив, що перспективи оновлення післядипломного педагогічного процесу в ході професійної, курсової підготовки вчителів та керівництва самоосвітою педагогічних кадрів загальноосвітніх шкіл висвітлені в працях багатьох науковців, таких як А.Алексюк, Є.Барбіна, А.Бойко, В.Бондар, А.Вербицький, С.Вершловський, В.Гриньова, Н.Кічук, Н.Костилюва, М.Кравцов, Ю.Кулюткін, З.Курлянд, А.Кузнєцова, А.Маркова, В.Максимова, О.Мороз, М.Нечасєв, Л.Нечепоренко, В.Олійник, В.Пекельна, М.Поташник, І.Прокопенко, О.Пехота, Г.Сухобська, Т.Сущенко, Г.Троцько, В.Ушаков, Г.Шевченко, Л.Шевчук та ін., але, на жаль, розвиток духовного потенціалу педагога в післядипломному педагогічному процесі залишається слабо вивченим феноменом. Розглядаючи цю проблему в наукових дослідженнях, що розкривають сутність духовності і духовного розвитку особистості (І.Гобзова, Н.Доляга, І.Зяюн, З.Карпенко, О.Климишин, О.Колісник, Д.Леонтєв, Д.Ломакіна, О.Омельченко, В.Москалець, В.Мурашов, Е.Помиткін, Н.Чернуха, Г.Шевченко та ін.), духовної культури вчителя (В.Подрезов, С.Черніков); духовного потенціалу (О.Олексюк, В.Вербець, О.Горожанкіна), ми виявили, що **невирішеним раніше є завдання** дослідження особливостей післядипломної освіти педагогів щодо розвитку духовного потенціалу педагога, його індивідуалізації тощо. Тому **метою** даної статті є визначення особливостей індивідуалізації післядипломного освітнього процесу в ході розвитку духовного потенціалу педагогів.

Дослідження процесу підготовки й підвищення кваліфікації вчителів (Є.Барбіна, А.Бойко, В.Гриньова, Л.Карпова, В.Лозова, А.Маркова, О.Пехота, В.Семиченко, Н.Щуркова та ін.) свідчать про те, що його успішність потребує врахування індивідуальних особливостей учителя, тобто індивідуального підходу (в ході розвитку духовного потенціалу педагога зокрема).

Спираючись на визначення О.Олексюк, ми розуміємо духовний потенціал як інтегральну якість, яка відображає міру можливостей актуалізації духовних сутнісних сил в цілеспрямованій діяльності та наддіяльнісних відношеннях. В цьому духовному утворенні взаємодіють процеси, які забезпечують здатність до емоційно-ціннісного світопереживання, потребу осягати Істину та вміння здійснювати відповідальний вчинок та створювати творчий стиль життя і діяльності [4, с.63].

Розвиток духовного потенціалу педагога, на нашу думку є внутрішньою за джерелом виникнення й духовною за змістом та спрямованістю рушійною силою, що виявляється у вигляді здатності до сутнісних змін у внутрішньому світі та педагогічній діяльності на шляху до духовної взаємодії з дитиною, особистісного саморозвитку. Це зумовлює необхідність недиригентного фасілітаційного впливу на педагога з метою розвитку його духовного потенціалу у післядипломному педагогічному процесі за умов тонкої індивідуалізації.

У сучасній дидактиці індивідуальний підхід виступає як принцип навчання, а індивідуалізація – як засіб його реалізації [1, с.143]. Спираючись на розробки Ю.Бабанського, С.Гончаренко, В.Сластьоніна, І.Саєва щодо тлумачення категорії “індивідуалізація”, ми вирізняємо наступні особливості індивідуалізації післядипломного педагогічного процесу щодо розвитку духовного потенціалу педагога:

- розвиток духовних задатків і здібностей педагога під впливом організованої взаємодії й духовного самовиховання;

- формування безпосередньої мотивації духовного самовиховання й розвитку духовного потенціалу, організації саморуку до ідеалу;

- створення умов для духовної самореалізації особистості, виявлення (діагностика) і розвиток її творчих можливостей, духовних потенціалів;

- вибір змісту, напрямку, способів, прийомів, темпу розвитку духовного потенціалу педагога на основі врахування індивідуальних відмінностей особистості, типу й рівню розвитку духовного потенціалу.

На рівні змісту освіти індивідуалізація процесу розвитку духовного потенціалу педагога передбачає розробку індивідуальної програми занять й самовиховання кожного педагога.

На процесуальному - технологічному - рівні індивідуалізація вимагає такої організації навчального процесу, яка сприяє виявленню духовних здібностей, духовно-творчого початку особистості. Це потребує використання форм і методів навчальної діяльності вчителів, завдяки яким актуалізуються і висувуються на перший план духовне самопізнання, самоосвіта, виявлення власних здібностей, самовдосконалення протягом усього життя.

Індивідуалізація розвитку духовного потенціалу педагога спрямована на те, щоб: забезпечувати цілісний розвиток духовного потенціалу педагога в єдності мисленевої, емоційної сфери, вольової активності; сприяти пробудженню позитивної мотивації вчителя на духовне самовдосконалення; допомагати вчителю долати внутрішньоособистісні

самореалізації, бачить проблему, може її сформулювати, ставить питання, визначає шляхи вирішення проблеми, задоволена моментом пошуку рішення питання, бачить цінність та життєвий смисл проблеми, задоволена самим процесом одержання нового оригінального результату здійснення будь-якої діяльності. У зв'язку з цим виникає питання: як треба організувати навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі, щоб учбова діяльність студента мала творчий характер, які саме методи та форми організації навчальної діяльності слід використовувати, щоб перетворити людину із самоорганізованої системи в особистість, що саморозвивається, стає одночасно суб'єктом, здійснюючим цілепокладання, і індивідуальністю, здібною приймати рішення і реалізовувати поставлену мету.

Слід підкреслити, що характерною рисою студентського віку є зацікавленість осіб глобальними проблемами сенсу життя, активний життєвий пошук, випробовування різних соціальних ролей і видів діяльності. Отже, перед викладачами ВНЗ виникає необхідність організації нового специфічного виховного впливу на учнівську молодь з акцентуванням на її самостійність і свідоме прагнення до самодетермінації, самовираження, самовдосконалення, саморозвитку.

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку

Отже, самореалізація займає певне місце в системі потреб особистості і виступає для неї сенсожиттєвим процесом. Самореалізацію особистості слід розглядати як свідомий процес найбільш повного розкриття і зростання сутнісних сил людини в процесі багатогранної, вільної діяльності, який розгортається під дією суперечностей між “Я”-ідеалом і “Я”-реальністю, і має різні рівні свого становлення і розвитку. Причому, у ході цього процесу ідеальна модель самореалізації може видозмінюватися, якщо на думку самореалізуючої особи цілі не відповідають її потенціалу, тобто неадекватно враховані можливості людини. Якщо ж у цьому випадку ідеальна модель залишається без змін, то практична діяльність людини не приведе до справжньої самореалізації особистості. Одночасно слід зауважити, що особливість потреби у самореалізації, на відміну від інших потреб, у тому, що задовольняючи її в окремих актах діяльності, особистість ніколи не може задовольнити її повністю.

Процес особистісного самореалізації майбутнього фахівця-управління відбувається шляхом пошуку професійного іміджу, індивідуального стилю професійної діяльності та визначення для себе перспектив і засобів їх реалізації, а також шляхом прагнення до гармонічного розкриття та ствердження природного потенціалу. Все це веде до розуміння і прийняття людиною професійних завдань із оцінкою власних ресурсів їх вирішення.

Крім того, враховуючи те, що розвиток інтелектуальних можливостей і здібностей є одночасно метою і результатом навчальної діяльності студента, слід у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу створювати умови для прояву сутнісних сил особистості. При цьому інтелектуальні можливості кожного стають засобом індивідуального освоєння науки й культури, створюючи основу для професійної

вдосконаленню шляхів та способів їх досягнення. В результаті процесу самопізнання особистість стає перед необхідністю визначення напрямів саморозвитку через самоосвіту (накопичення теоретично-практичного досвіду) та самовиховання (формування певних особистісних якостей). Так, у процесі саморозвитку особистість прагне до усвідомленого самовираження і самоствердження, при цьому людина постійно порівнює ідеальну модель самореалізації з її реальним втіленням. Процес особистісної самореалізації постійно супроводжується подоланням суперечностей між потенціалом цілепокладання в самореалізації та потенційними можливостями реального самоздійснення. При цьому людина прагне до максимально повного розкриття та опредметнення своїх сутнісних сил. У ході цього процесу ідеальна модель самореалізації може видозмінюватися, якщо на думку самореалізуючої особи цілі не відповідають її потенціалу, тобто не адекватно враховані можливості людини. Якщо ж у цьому випадку ідеальна модель залишається без змін, то практична діяльність людини не приведе до повної самореалізації особистості. Таким чином, в процесі самореалізації особистості з'ясовується самоосвітній рівень людини та рівень сформованості особистісних якостей, які нею порівнюються з запланованим життєвим проектом в процесі самопізнання через самоспостереження, самоаналіз, самоконтроль та самооцінку. Крім того, в результаті здійснення особистістю цих оціночних процесів визначається наскільки ефективними були шляхи та способи досягнення цілей на етапі самореалізації. В результаті цього особистість визначає необхідність подальших змін життєвого проекту, мети життєдіяльності через застосування нових напрямів, способів та засобів саморозвитку.

Таким чином, порівняльно-зіставний аналіз концепцій вітчизняних та зарубіжних дослідників щодо проблеми особистісної самореалізації дозволяє охарактеризувати поняття "самореалізація особистості". Взявши за основу визначення цього поняття у дослідженні Л.С. Левченко, вважаємо необхідним поділити сутнісні сили людини на потенційні та спонукально-мотиваційні. [7, с.34]. При чому, процес розгортання і зростання цих сутнісних сил особистості здійснюється у ході діяльності через самоактуалізацію – усвідомлене визначення індивідуумом мети життєдіяльності (Л.С. Левченко), самопізнання – самоспостереження, самоаналіз, самооцінка, самоконтроль (М. Бердяєв, Ю.Орлов) та саморозвиток – як накопичення теоретично-практичного досвіду (самоосвіта) і формування нових особистісних якостей (самовиховання) (Н. Бітимова, О. Кісельова, Л. Коган, М. Недашковська). Таким чином, вважаємо, що самореалізацію особистості можна розглядати як свідомий процес найбільш повного розкриття і зростання потенційних та спонукально-мотиваційних сутнісних сил людини, як процес самоствердження власного "Я", який передбачає самоактуалізацію, самопізнання, самоосвіту і самовиховання.

Характеризуючи проблему розвитку особистісного потенціалу майбутніх фахівців, слід зазначити, що взагалі людина, яка прагне до

конфлікти і бар'єри (в думках, почуттях, вчинках), що перешкоджають розвитку духовного потенціалу; ініціювати духовний розвиток і саморозвиток учителя, виходячи з його особистісних властивостей, глибокого саморозуміння; надавати кожному педагогу з урахуванням його інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій, здібностей, нахилів можливість набувати й використовувати власний духовний досвід у професійній діяльності й особистому житті; запобігати виникненню й сприяти подоланню екзистенційної кризи, духовно-емоційної спустошеності, вичерпаності ресурсів духу.

До специфічних умов здійснення індивідуалізації розвитку духовного потенціалу педагога ми відносимо: опору вчителя на власний та духовний досвід, на аналіз досвіду інших; художньо-творчу діяльність; організацію духовної взаємодії у процесі діалогових форм спілкування та ін.

Дослідження показало, що ефективними шляхами розвитку духовного потенціалу є актуалізація й переосмислення наявного духовного досвіду педагога та набуття нового досвіду у духовній взаємодії в післядипломному педагогічному процесі.

Духовний досвід педагогів як необхідна умова розвитку духовного потенціалу дозволяє відтворювати знання, вміння, навички, різні форми поведінки духовного плану, переводити їх з потенційного стану в актуальну дію, що сприяє: насиченню післядипломного педагогічного процесу особистісними знаннями, духовними переживаннями й досвідом педагога, що адекватно відповідає його духовним інтересам, потребам, ціннісним орієнтаціям; переосмисленню, логічному структуруванню духовного досвіду в процесі обговорення життєвих подій, виявленню причин та ресурсів подолання проблем (внутрішньоособистісних зокрема). Такий підхід закономірно підводить педагога до моделювання духовної взаємодії з дитиною, прояву духовних потенціалів у навчальних та виховних цілях; рефлексії й оцінки власних дій і стану тощо; максимальному здійсненню тісного зв'язку навчальних ситуацій з професійною діяльністю; ефективному засвоєнню знань і досвіду; усвідомленню, відкриттю для себе не лише ідей, закономірностей, що вже відомі, а власних духовних ресурсів.

Використання педагогом досвіду інших значно розширює його розуміння власних духовних потенціалів та можливостей їх втілення в професійній діяльності, що відбувається незалежно від характеру досвіду - позитивного чи негативного.

Підкреслимо, що розвиток духовного потенціалу педагогів у післядипломному педагогічному процесі, обговорення свого і чужого духовного досвіду є складним завданням, так як чималій кількості педагогів притаманні стереотипність, інертність поведінки, нездатність до творчого реагування на ускладнені ситуації, зовнішній локус контролю, що підтверджують психологічні дослідження [5]. Впевненість у своїй компетентності призводить до небажання змінюватися, духовно зростати, творчо сприймати новий досвід, реалізовувати його у діяльності. Тому викладачі мають проявляти максимум поваги до суб'єктів післядипломної

освіти, уникати прямих вимог. Процес змін стереотипів має відбуватися як фасилітація, підтримка вірних думок, сприяння переходу від відчуття незадоволення, усвідомлення проблем до постановки цілей, визначення перспектив зміни професійної позиції, особистісних властивостей, активних дій.

Крім використання досвіду педагогів, як свідчить аналіз психолого-педагогічних джерел, ефективним шляхом розвитку духовного потенціалу людини є заняття мистецтвом (І.Зязюн, О.Іонова, А.Пінський, В.Сухомлинський, К.Ван Хоутен, Р.Штайнер), яке розвиває багату палітру емоцій, вчинків, сприяє єдності думок і почуттів, свідомості й вольової активності, є дієвим способом пізнання світу [2]. Мистецтво відкриває великі можливості для активізації духовних сутнісних сил особистості.

Ефективності мистецької діяльності вчителів та обміну духовним досвідом сприяють особливі способи організації співпраці педагогів: діалогічне спілкування, активні методи навчання, довірливо-демократична взаємодія.

Діалогові форми спілкування мають особливе значення в процесі розвитку духовного потенціалу педагога. Оволодіння складними механізмами рефлексії, зміни звичної тактики і стратегії взаємодії з дитиною і самим собою, саногенним мисленням, емоційною саморегуляцією передбачає гнучке використання групової роботи, мета якої, за визначенням В.Семиченко, – “навчити вчителя спостерігати за власною поведінкою, встановлювати чинники, що на неї впливають, та прогнозувати наслідки, формувати здатність аналізувати свої дії в кількох проєкціях, враховувати, як вони впливають на інших людей, засвоювати продуктивні навички й уміння спілкуватись” [5, с.87]. Діалогові форми роботи сприяють самовизначенню педагога, його саморозвитку, самореалізації, самопізнанню тощо [6, с. 12].

Отже, на основі дослідження специфіки післядипломного педагогічного процесу в ході розвитку духовного потенціалу педагогів, ми можемо зробити **висновки** щодо особливостей його індивідуалізації. По-перше, індивідуалізація є необхідною умовою розвитку духовного потенціалу педагога в післядипломному педагогічному процесі. По-друге, індивідуалізація післядипломного педагогічного процесу щодо розвитку духовного потенціалу його суб'єктів спрямовується на створення умов для визначення і розвитку духовних здібностей, задатків, нахилів, ідеалів, мотивації духовного саморозвитку за допомогою оптимального вибору змісту, напрямку, способів, прийомів, темпу розвивальної роботи. По-третє, визначення специфічних відмінностей духовного потенціалу педагогів, його складових має сприяти цілісному впливу на особистість, думки, почуття і вчинки, а не порушувати гармонійність, здійснюючи розвиток окремих її особливостей. По-четверте, здійснення індивідуалізації розвитку духовного потенціалу неможливе без опори на власний духовний досвід педагога, духовну взаємодію, застосування діалогових форм спілкування, вплив мистецтва, художньо-творчу діяльність.

Перспективи подальших розробок у даному напрямку полягають у

Значне місце в дослідженнях проблеми самореалізації особистості належить психолого-педагогічним концепціям, в яких аналізуються компоненти процесу самореалізації особистості.

Так, Л.С. Левченко, характеризуючи процес особистісного росту, визначає самореалізацію як “свідомий процес розгортання і зростання сутнісних сил людини – її творчих здібностей, умінь, потреб, мотивів, життєвих цінностей. Така реалізація відбувається шляхом розв'язання суперечностей між “Я”-ідеалом і “Я”-реальністю”; як “усвідомлений виконавчо-результативний процес саморозвитку: самоосвіти, самовиховання, саморегуляції, самооцінки”. Автор концентрує увагу на тому, що поняття “самореалізація” і “самоактуалізація” не можна вважати синонімами, виділяє самоактуалізацію як частину процесу самореалізації, і визначає її як “інтегроване поєднання спрямованості людини на реалізацію, зведення значущого для неї життєвого проєкту, конкретної мети життєдіяльності та емоційно-вольової інтелектуальної готовності для практичного втілення означених проєкту і мети”. [4] Таким чином, погоджуючись з думкою Л.С. Левченко, вважаємо, що самоактуалізація – це частина процесу самореалізації, що перш за все передбачає визначення індивідом мети життєдіяльності, досягнення якої можливе лише тільки за умови сформованості емоційно-вольової та інтелектуальної сфери особистості.

Процес самоактуалізації, не можливий без усвідомлення та визначення індивідом мети, яка є однією з найважливіших структурних ланок механізму самореалізації, оскільки, саме мету можна вважати відправним моментом формування ставлення індивіда до своєї життєдіяльності. З усвідомленням мети пов'язаний процес самопізнання людиною самої себе. Тому, для особистості, як суб'єкта життєдіяльності, що мислить та діє, важливим є не тільки те, що вона хоче, але й те, що вона може, на що здатна, тобто усвідомлення мети неминуче пов'язане з процесами самоспостереження, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки індивіда. Тобто в процесі самопізнання визначається рівень сформованості емоційно-вольової та інтелектуальної готовності для практичного втілення означених життєвого проєкту і мети. Для того, щоб людина могла самореалізуватися, їй необхідно знати власні можливості, власні здібності, причому не просто їх наявність, але й рівень сформованості. Ось чому процес самопізнання набуває значущості. Процес самопізнання “знаходиться в органічній взаємодії” з особистісною самореалізацією [6, с.95]. Цей взаємозв'язок проявляється в аналізі попередніх поглядів на самого себе з подальшими їх проявами, у відкритті нових можливостей, невикористаних резервів, тобто, більш глибокого і повного пізнання особистістю самої себе. Результатом процесу самопізнання є – самооцінка, яка водночас діалектично пов'язана з самореалізацією. Завдяки оціночним процесам особистість коректує уявлення про себе, причому, змінює мету та зміст самореалізації.

Таким чином, пізнання та оцінка індивідом своїх можливостей, співвідношення їх з цілями сприяє постійному усвідомленню і

найвищої реалізації своїх сутнісних сил, свого потенціалу.

Отже, згідно з концепціями К. Роджерса та А. Маслоу, люди прагнуть до реалізації своїх сутнісних сил, свого природженого потенціалу.

У вітчизняній гуманітарній науці проблема самореалізації особистості розглядалась насамперед як соціальний процес. У межах цього підходу найбільш інтенсивно особистісна самореалізація досліджувалась у трьох напрямках: соціально-психологічний (Л.В. Сохань, В.О. Тихонович, І.О. Мартинюк, В.Н. Маркін та інші); соціально-культурологічний (Н.В. Кленова, Л.Н. Коган, Н.І. Шаталова та інші); філософсько-культурологічний (І.Ф. Ісаєв, В.І. Муляр, М.І. Ситнікова та інші).

Так, у соціально-психологічному аспекті дослідники Л.В. Сохань, В.О. Тихонович, І.О. Мартинюк, В.Н. Маркін проблему самореалізації особистості розглядали з позиції вищих суспільних інтересів, як мета соціальної перебудови суспільства, у якому б певне місце відводилось людині. Наприклад, Л.В. Сохань, В.О. Тихонович, І.О. Мартинюк, обґрунтовують критерії та принципи розумної побудови життя, механізми і способи самореалізації. [7] І.О. Мартинюк, характеризуючи самореалізацію як постійний процес руху до нових цілей, пошуку нових шляхів і можливостей розкриття себе як особистості, дає наступне визначення досліджуваного феномену, - це "процес (та результат) цільної життєдіяльності цілісної людини, що полягає в опредметненні всього комплексу індивідуальних здібностей та обдарувань і веде одночасно до перетворення його в суб'єкт життя". [5, с. 59-74, с.61]

У соціально-культурологічному напрямі проблему самореалізації особистості досліджували Н.В. Кленова, Л.Н. Коган, Н.І. Шаталова та інші. Описуючи проблему взаємозв'язку процесу індивідуальної самореалізації з завданням формування всебічно розвинутої людини в межах даного підходу, вони виходять з того, що "самореалізація, актуалізуючи потенціал особистості, є способом виявлення, процесом практично-діяльнісного здійснення її індивідуальності" [2, с. 69- 87, с.85], і визначається як "свідомий процес розкриття і визначення тісних сил особистості в її багатогранній соціальній діяльності". [3, с. 3 –33, с.25; с.147].

Аналізуючи проблему індивідуальної самореалізації з філософсько-культурологічного підходу, В.І. Муляр обґрунтував роль, місце та особливості самореалізації в життєдіяльності особистості в умовах сучасних цивілізаційних процесів. Автор визначає самореалізацію як "процес усвідомленого і цілеспрямованого опредметнення сутності особистості, який втілюється в індивідуальній формі в ході вільної діяльності – самодіяльності". [6, с.97].

Корисним для нашого дослідження є думка І.Ф. Ісаєва, який вважає, що "самореалізація здійснюється в адаптивній, репродуктивній, евристичній і креативній формах". [1, с.4] Дослідник розглядає самореалізацію як умову прояву сутнісних сил особистості, а здатність до творчої самореалізації, за його думкою, є важливим елементом культури людини. [1, с. 7] Дефініцію "самореалізація" М.І. Ситнікова характеризує як творчу реалізацію сутності особистості. [8, с. 9]

розробці технології визначення типів і рівнів духовного потенціалу педагога та індивідуальної стратегії його розвитку.

Summary. In given article the individualization of process of teachers education is submitted as a necessary condition of development of spiritual potential of teachers. The purposes of individualization in this case are integrity of development of spiritual potential of the teacher, the account of his specific differences, development of existing spiritual abilities, inclinations and motives. Features of such individualization are determined: studying of types and levels of development of spiritual potential of teachers, a support on spiritual experience, use of dialogue forms of work, creative activity and facilitation of processes of spiritual self-improvement. **Keywords:** spiritual potential of the teacher, individualization, spiritual experience, interaction, dialogue forms of training, facilitation.

Резюме. В данній статтє індивідуалізація послєдипломного процеса представлена как необхідное условие развития духовного потенціала педагогов. Цєлями індивідуалізації в данном случає являються целостность развития духовного потенціала педагога, учет его специфических отличий, развитие существующих духовных способностей, задатков, мотивов. Определены особенности такой індивідуалізації: изучение типов и уровней развития духовного потенціала педагогов, опора на духовный опыт, использование диалоговых форм работы, творческой деятельности, фасилітація процесов духовного самоусовершенствования. **Ключевые слова:** духовный потенциал педагога, індивідуалізація, духовный опыт, взаимодействие, диалоговые формы обучения, фасилітація.

Резюме. У даній статті індивідуалізація післядипломного процесу постає необхідною умовою розвитку духовного потенціалу педагога. Специфічними цілями індивідуалізації постають цілісність розвитку духовного потенціалу педагога, врахування особистісних відмінностей, діагностика та розвиток існуючих духовних здібностей, задатків, мотивів. Визначено особливості такої індивідуалізації: врахування типів і рівнів розвитку духовного потенціалу, використання духовного досвіду педагогів, діалогових форм роботи, художньо-творчої діяльності, фасилітація процесів духовного саморозвитку. **Ключові слова:** духовний потенціал педагога, індивідуалізація, духовний досвід, взаємодія, діалогові форми навчання, фасилітація.

Література

1. С.Гончаренко. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред І.А.Зязюна. – К.: Вшол, 2000. - 636 с.
3. Мурашов В.И. Духовные ресурсы мира: преодоление глобализации //Школа духовности. – 2001. - № 5. – С.15-26.
4. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки: Дис... докт. пед. наук: 13.00.04. - 13.00.01/Київський держ. інститут культури. – К., 1997. – 333 с.
5. Семиченко В.А., Бондарчук О.І. Психологічні проблеми навчання педагогічних працівників у системі післядипломної освіти // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002: Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. – Харків: "ОБС", 2002. –

Ч.2. – С.86-94.

6. Черніков С.Я. Виховання духовності особистості вчителя в теорії і практиці вітчизняної педагогіки (кінець XIX – початок XX століття): Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04/ Луганський державний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2003. – 20 с.

7. Штайнер Р. Духовно-душевные основы педагогики: Пер. с нем. – М.: Парсифаль, 1997. – 144 с.

Подано до редакції 16.03.2007

УДК 378.147

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ТА НАВИЧОК СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ ЗА ДОПОМОГОЮ НОВІТНІХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*Чорноус Оксана Анатоліївна
аспірант*

Харківський національний педагогічний університет ім.Г.С.Сковороди

Сьогодні одним із найважливіших елементів культури взагалі, що характеризує матеріальний і духовний розвиток суспільства, стає інформаційна культура, що характеризує досягнутий рівень організації інформаційно-комунікативних процесів, ступінь задоволення потреб людей в спілкуванні, в своєчасній, ймовірності і вичерпній інформації. Вища школа покликана готувати висококваліфікованих спеціалістів, що мають практичні навички в спеціальних галузях, володіють здібностями працювати в колективі, самостійно знаходити вирішення поставлених завдань, прогнозувати й динамічно реагувати на постійно мінливі умови й вимоги сучасного цивілізованого суспільства [5].

Вища школа може й повинна максимально розвивати творчі здібності студентів, готувати з них фахівців, котрі вміють добре орієнтуватися в умовах інтенсивного зростання науково-технічної інформації. Отже, це вимагає систематичного вдосконалювання змісту, форм і методів навчання у ВНЗ.

Застосування комп'ютерних засобів зумовлює зміну традиційних форм і методів навчання і виникнення нових, що ґрунтуються на використанні можливостей доступу до світових мережених ресурсів, комп'ютерного моделювання як дидактичного засобу, що сприяє ефективному засвоєнню наукових методів пізнання і є засобом розвитку абстрактного мислення людини. Можливості автоматизації окремих видів діяльності, необхідних для організації навчального процесу (автоматизація контролю знань, рейтингового оцінювання результатів і т. ін. Серед чинників, які здійснюють все більший вплив на розвиток системи формування професійних якостей фахівця медико-технічного профілю в сучасних умовах чільне місце посідає процес інформатизації системи освіти. Нові інформаційні технології все ширше використовуються в якості суспільного продукту, який забезпечує інтенсифікацію всіх сфер економіки, прискорення науково-технічного прогресу, демократизацію суспільства.

Здійснюючи системний аналіз праць цих та інших науковців, ми виявили, що поза увагою дослідників залишилась проблема формування

У вітчизняній науці поняття «самореалізація» особистості розглядається психологами та педагогами (С.Березін, Л.Коган, Л.Левченко, В.Муляр, Ю.Орлов, Л.Рувинський, В.Сафін, Л.Сохань та інші) як процес саморозвитку і самотвердження особистості. Аналіз сучасних досліджень з визначеної проблеми показав, що більшість науковців розглядають її з позицій творчого росту особистості у навчальній, виховній або професійній діяльності. Але, враховуючи сутність процесу самореалізації особистості, на наш погляд, процес розкриття сутнісних сил людини можливий на будь-якому рівні: творчому, реконструктивному або репродуктивному. І саме компетентісно-орієнтований підхід до організації освітнього процесу у вищій школі створює необхідні умови для прояву потенційних можливостей особистості студента вищого навчального закладу.

Мета цієї статті полягає у розкритті психолого-педагогічних основ проблеми самореалізації особистості студента в умовах компетентісно-орієнтованого підходу до організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Зарубіжні науковці інтенсивно досліджують особистісну самореалізацію у межах психотерапевтичного та гуманістичного напрямків. Так, актуальним є аспект під назвою “психологія здоров’я”, мета якого зберегти та зміцнити здоров’я людини. Найбільшу популярність визначена проблема здобула у дослідженнях представників “гуманістичної психології” з характерною для неї категорією “самоактуалізація” особистості. Науковці стверджують, що людина від природи здатна до самовдосконалення, сама сутність людини рухає її у напрямку особистісного росту, творчості, якщо цьому процесу не заважають зовнішні, достатньо сильні обставини. Прихильники гуманістичної психології також стверджують, що люди – це істоти, насамперед, свідомі та розумні, вони без домінуючих несвідомих потреб і конфліктів, взагалі, вчені розглядають людей як активних творців свого життя, осіб, які вільно вибирають і розвивають стиль свого життя. До такого напрямку в значній мірі схилилися такі теоретики, як А.Адлер, К.Гольдштейн, Д.Келлі, Г.Олпорт, В.Франкл, Е.Фромм, К.Юнг, але в свій час вони не отримали загального визнання як видатні представники гуманістичної теорії особистості. Цей статус завоювали американський психотерапевт К.Роджерс та американський філософ, психолог А.Маслоу.

Так, феноменологічна теорія особистості К.Роджерса спрямована на людину, як активну істоту, яка ставить перед собою далекі цілі і веде себе до них. При цьому наголошується на концепції “самості”, центром якої К.Роджерс вважав - прагнення особистості до актуалізації, збереження і розвитку власних найкращих природжених якостей.

Психолог А.Маслоу розглядає аспекти самореалізації особистості для психічно здорових і духовно повноцінних людей. Він трактує індивідуальність як єдине ціле і робить акцент на вивчення психічного здоров’я. Теоретик також описує людську мотивацію в термінах ієрархії потреб, найвища з яких – це потреба в самоактуалізації, прагнення до

4. Использование данных педагогического диагностирования в обосновании стратегии развития образования: методическое пособие; под общ. ред. Я.С.Турбовского. – М.: ИПИ и МИО РАО, 1994. – 86с;

5. Кравцова, А.Ю. Совершенствование системы подготовки будущих учителей в области информационных и коммуникационных технологий в условиях модернизации образования (на материале зарубежных исследований): [Электронный ресурс]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02/ А.Ю. Кравцова; – М., РГБ. – 2005 (Из фондов Российской Государственной библиотеки).

6. Пархоменка, У.П. Канцэпцыя адукацыі і выхавання ў Беларусі / У.П.Пархоменка, А.У.Казулін, Я.Г.Бандарэнка, М.І.Латыш, С.А.Павалаяў, В.П.Стаўроў // Адукацыя і выхаванне. – 1993. – № 12. – С.119-152.

7. Шаповалова, Л.М. Использование зарубежного опыта изучения гуманитарных дисциплин при формировании коммуникативных умений учащихся. [Электронный ресурс]: дис....канд. пед. наук: 13.00.01/ Л.М. Шаповалова; – М.: РГБ, 2003 (Из фондов Российской Государственной библиотеки).

Подано до редакції 23.04.2007

УДК 37.015.3:159.923

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ-УПРАВЛІНЦЯ

Гармаш Світлана Анатоліївна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії і психології

Донецького державного університету управління

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування економіки, освіти, духовної культури України важливе місце належить пошуку нових підходів до організації освітньо-виховного процесу в навчальних закладах. Особливої уваги заслуговує особистість студента, як фахівця-управлінця, розвиток його здібностей, прагнень і можливостей самореалізації у майбутній професійній діяльності. При цьому, одним із головних завдань вищої школи є підготовка високоосвіченого компетентного фахівця, який не тільки володіє ґрунтовними знаннями із загальноосвітніх і фахових дисциплін, у нього сформовані професійні вміння й навички та він може мобілізувати їх у професійній діяльності й використовувати узагальнені засоби виконання дій при вирішенні професійних управлінських завдань, але й здатен до прояву власних сутнісних сил у професійно-управлінській діяльності. Саме в цьому розумінні значно підвищується необхідність прояву потенційних можливостей особистості студента-управлінця в умовах компетентісно-орієнтованого підходу до організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах, що ставить визначену проблему в ряд актуальних.

Визначені аспекти знайшли відображення в матеріалах сучасних дослідників, що займалися проблемою особистісного росту, на Всеукраїнській науково-практичній конференції (Белгород, 2001 р.), на форумі молоді (Харків, 2003 р.), на Міжнародних наукових конференціях (Луганськ, 2004 р.; Донецьк, 2006 р.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема особистісного росту людини є центральною у зарубіжній науці. Дослідники Р. Бернс, А. Маслоу, Г.Олпорт, К. Роджерс та інші у своїх працях розкривають сутність поняття самореалізації особистості, розвиток творчого і духовного потенціалу людини, умови максимальної реалізації її можливостей тощо.

професійних якостей фахівця в області використання інформаційних технологій у навчанні студентів-медиків.

Формулювання мети роботи.

Мета роботи: розглянути формування умінь та навичок студентів медичних коледжів за допомогою новітніх інформаційних технологій.

Результати роботи.

На основі проведеного аналізу психолого-педагогічної літератури з основних напрямів наукових досліджень, спрямованих на розв'язок практичних проблем інформатизації системи професійної освіти варто виділити такі аспекти:

– розробка концептуальних основ процесу інформатизації системи освіти, аналіз філософських і соціальних проблем, пов'язаних з використанням комп'ютерів у навчально-виховному процесі (С.Веліхов, Б.Глинський, В.Глушков, А.Дородніцин, А.Єршов, В.Михалевич, М.Моїсєєв та ін.);

– розв'язок психолого-педагогічних проблем ефективного використання комп'ютерів в навчально-виховному процесі, формування комп'ютерної грамотності, розробка психологічних основ управління навчальною діяльністю студентів, виявлення можливостей діалогу в дидактичній системі (Б.Гершунський, Ю.Машбиць, В.Монахов та ін.);

– обґрунтування логіко-психологічних основ використання комп'ютерних навчальних засобів у процесі професійної освіти (П.Гальперін, В.Беспалько, Т.Льїна, В.Кантелінін, В.Львовський, В.Мульрадов, В.Рубцов та ін.);

– реалізація дидактичних функцій комп'ютерів при вивченні окремих курсів професійного спрямування (П.Гончаров, О.Зуєв, С.Ковальов, П.Кузнецов та ін.);

– вдосконалення змісту і методики вивчення основ інформатики (А.Єршов, А.Верлань, М.Жалдак, В.Касаткін, А.Кузнецов, А.Кушніренко, М.Лапчик, Н.Морзе, Ю.Рамський, Г.Фролов, І.Яглом та ін.);

– висвітлення проблем розробки професійних програмних засобів та використання їх в навчальному процесі при реалізації дидактичних умов використання комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання (В.Гриценко, А.Довгялло, С.Житомирський, Є.Маргуліс, Ю.Первін та ін.).

Значний науковий потенціал накопичено також у галузі методики використання комп'ютерів в навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів, яку досліджували: В.Бабич, Рільямс, В.Гриценко, А.Довгялло, В.Каймін, Г.Клейман, К.Маклін, Є.Маргуліс, І.Підласий, Й.Рівкінд, Г.Фролова тощо [1, 3, 4]

Інтенсивний розвиток процесу інформатизації системи професійної освіти, впровадження в навчально-виховний процес школи та вищих навчальних закладів сучасних засобів нових інформаційних технологій, характеризується значним розширенням термінологічної бази, яка потребує систематизації та узагальнення.

У своєму дослідженні ми опирались на певний науково-понятійний апарат, до якого відносимо такі наукові поняття і терміни:

– „комп'ютерні технології навчання” – сукупність методів, форм і засобів впливу на особистість в процесі її розвитку, який базується на фундаменті певного змісту і передбачає використання адекватних способів предствлення і засвоєння різних видів науково-професійних знань з допомогою сучасної комп'ютерної техніки.

– „інформаційна технологія” – це сукупність методів і технічних засобів збору, організації, зберігання, обробки, передачі і предствлення інформації, яка розширює знання людей і розвиває їх можливості по управлінню технічними і соціальними процесами;

– поняття „нові інформаційні технології” пов'язане з появою пакетів прикладного програмного забезпечення, які надають користувачу великі можливості в обробці, збереженню та передачі текстової, графічної інформації, можливість доступу до гігантських об'ємів інформації, пошуку необхідної.

– „інформаційна культура викладача вищого навчального закладу” – професійна здатність педагога на основі глибокого розуміння інформації, знань, вмінь, навичок її обробки, передачі та зберігання ефективно здійснювати навчально-виховний процес студентів медико-технічного профілю.

Різні аспекти впровадження нових інформаційних технологій в освіті розроблені у наукових працях В.І.Гриценко, М.І.Жалдака, Ю.І.Паньшина, Б.П.Пагона, Т.І.Сергеевої, П.І.Шатрова, І.С.Цевенкова та інших авторів.

Аналіз наукових досліджень М.М.Буляєва, Б.С.Гершунського, Т.І.Жарковської, В.Л.Матросова, С.І.Машбиця, Є.Полага, Н.М.Розенберга, Л.В.Шеншева та інших науковців дозволив виділити основні педагогічні аспекти, які є типовими на сучасному етапі в процесі інформатизації вищої школи медико-технічного профілю.

Домінуючою серед них є проблема підготовки викладача до використання в навчальному процесі нових інформаційних технологій. Проводячи дослідження, здійснюючи аналіз наукових першоджерел, ми встановили, що для розв'язання проблеми підвищення ефективності професійної підготовки студентів-медиків з наукових позицій, варто реалізувати формування системи знань про інформаційні технології у майбутніх фахівців, здійснюючи обґрунтовану діагностику у виборі методики науково-пошукової роботи у процесі професійної підготовки, використовуючи комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання.

У теоретичному плані фундаментальні проблеми професійної освіти розглядаються у наукових працях С.І.Архангельського, І.Я.Лернера, М.І.Махмутова та ін.

Розробкою методологічних положень проектування і побудови навчального процесу студентів у вищому навчальному закладі займалися Н.Александров, Т.Льїна, М.М.Левіна, П.Підкасистий.

В ході дослідження ми встановили, що інтенсивно розробляються етапи підготовки студентів вищих навчальних закладів до використання нових інформаційних технологій у професійній діяльності (Н.Віленкін, М.М.Буляєв, М.І.Жалдак, В.А.Каймін, М.В.Когут, М.В.Лапчик, Н.А.Левіна,

отбора, анализа, изучения и использования различных элементов ЗПО на различных его уровнях, в теории и практике отечественного иноязычного образования.

Summary. The article highlights the problem of foreign pedagogic experience which is seen as able to enrich the store of national pedagogic experience through a variety of elements, both in theory and practice. Through the analysis of researches made it distinguishes the borderline between pedagogic experience and foreign pedagogic experience. The dialectical nature of the phenomenon of foreign pedagogic experience is clarified. The article establishes the need of analyzing foreign pedagogic experience as a multilevel structure. The countries of progressive pedagogic experience in teaching foreign languages are identified. Thus foreign pedagogic experience is proposed to analyze as conditioned by the cultural peculiarities of its origins. **Keywords:** teaching foreign languages, foreign pedagogic experience, progressive experience, multilevel structure of foreign pedagogic experience, cultural peculiarities

Резюме. Изучение зарубежного прогрессивного педагогического опыта иноязычного образования выявляет и актуализирует ценные достижения, накопленные в зарубежной иноязычной теории и практике. С целью оптимизации работы с элементами ЗПО в статье разделены понятия «педагогический опыт» и «зарубежный педагогический опыт» (ЗПО). Определена диалектическая сущность ЗПО. Выделены страны, чей опыт рассматривается в качестве передового в области иноязычного образования. Обоснована необходимость рассмотрения ЗПО в совокупности уровней, а также культурная обусловленность ЗПО. **Ключевые слова:** обучение иностранным языкам, зарубежный педагогический опыт, прогрессивный опыт, уровни зарубежного педагогического опыта, культурная обусловленность зарубежного педагогического опыта.

Резюме. Вивчення зарубіжного прогресивного педагогічного досвіду (ЗПД) іншомовної освіти здатне виявляти й актуалізувати для вітчизняних фахівців коштовні досягнення зарубіжної іншомовної теорії й практики. Розділені поняття «педагогічний досвід» і «зарубіжний педагогічний досвід». Визначена діалектична сутність ЗПД. Виділені країни, чий досвід розглядається в якості передового в галузі іншомовної освіти. Обґрунтовується необхідність розглядати ЗПД в сукупності рівнів, а також культурна обумовленість ЗПД. **Ключові слова:** навчання іноземним мовам; зарубіжний педагогічний досвід; прогресивний досвід; рівні зарубіжного педагогічного досвіду; культурна обумовленість зарубіжного педагогічного досвіду.

Литература

1. Баранова, Н.П. О зарубежных моделях конструирования образовательного процесса / Н.П.Баранова // Вестник МГЛУ. Сер. 2. Психология. Педагогика. Методика преподавания иностранных языков. –1999. – №1. С. 51-54.
2. Бондарев, В.Г. Современные парадигмы в образовании на пути к целостности и самоорганизации. / В.Г. Бондарев. – Мн.: НИО, 2003. – 128с.
3. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538с.

лежащие в основе названных элементов ЗПО. Следовательно, в ходе анализа, изучения, отбора и использования элементов ЗПО неотъемлемым видится учет диалектической сущности ЗПО, отражающей ЗПО как систему.

Анализ научных исследований (диссертаций, авторефератов диссертаций, научных статей) авторов, рассматривавших проблему ЗПО (В.М.Бабурина, Х.Бауманн, И.П.Задорожная, А.С.Карпов И.Н.Мартынова, Г.В.Рогова, Л.П.Тилене Г.М.Фролова), позволил выявить страны, чей опыт признается в качестве передового. Среди них: США, Великобритания, Германия, т.е. страны, чьи языки являются ведущими в качестве объектов изучения. Однако следует помнить, что в названных странах данные языки изучаются большим контингентом обучаемых как родные и значительно меньшим контингентом как иностранные. В то время как в нашей стране немецкий и английский языки изучаются как иностранные. Данное отличие носит принципиальный характер, также указывая на различие возможностей для овладения ИЯ в условиях аутентичной иноязычной среды и условиях искусственно созданной иноязычной среды и на результативность процесса овладения ИЯ. Также следует помнить, что опыт данных стран характеризуется с точки зрения концептуальных основ: мета-ориентаций (традиционалистской, исследовательско-поисковой, трансформационной) [1, с.53], парадигм (традиционной, технологической, гуманистической), образовательных концепций (традиционалистской, рационалистской, неогуманистической), определяющих направления развития образовательной теории и практики иноязычного образования. Данное замечание обуславливает необходимость рассматривать ЗПО иноязычного образования с учетом названных оснований. В них запечатлена культурная специфика и педагогические ценности, участвующие в формировании культурной идентичности обучаемых. Значение данной переменной не может игнорироваться.

Выводы и перспективы. Таким образом, изучение передового ЗПО иноязычного образования способно обнаруживать и актуализировать для отечественных специалистов ценные достижения, накопленные в зарубежной иноязычной теории и практике, обогащать имеющийся методический арсенал, обеспечивать решение актуальных проблем иноязычного образования, способствуя, в конечном счете, взаимообогащению культур в образовательной сфере. Исследование показало, что ЗПО характеризует объективированный подход; содержание ЗПО носит диалектический характер в совокупности идеальной и материальной составляющих. Также ЗПО характеризуется культурной обусловленностью концептуальных основ, требуя учета культурной специфики опыта, особенно на этапе его отбора. Выявленная уровневая дифференциация ЗПО может оптимизировать возможности изучения и дальнейшего использования ЗПО, способствуя определению практических путей и средств использования ЗПО иноязычного образования.

Разработанные теоретические положения, разъясняющие сущность ЗПО, призваны способствовать дальнейшей оптимизации процессов

В.П.Матросов, В.М.Монахов, М.Ратинський, А.Яковлев та ін.).

Слід пам'ятати, проте, і про можливі негативні наслідки нерационального використання засобів ІКТ в початковому процесі, надмірного захоплення моделюванням, програмуванням і т.д.

Інформаційна культура не повинна знижувати гуманітарну культуру, однією із найважливіших складових якої є культура взаємин, що такою ж мірою, як і праця, служить засобом розвитку свідомості, яка за своєю природою і способом здійснення діалогічна. Автоматизовані інформаційно-комунікативні системи не можуть дати людині тієї інформації, яку вона отримує, аналізуючи прояви навколишнього світу, що відіграє головну роль у вихованні і розвитку особистості. Значною мірою інформатизація навчального процесу, сприяє його вирішенню проблем його гуманізації, оскільки з'являються можливості значної інтенсифікації спілкування вчителя і учнів, індивідуальних нахилів і здібностей дітей та їх розвитку, розкриття творчого потенціалу учня і вчителя, диференціації навчання у відповідності до запитів, індивідуальних особливостей, нахилів і здібностей дитини, подолання відчуження дитини і вчителя [2].

Не менш важливим завданням є забезпечення психолого-педагогічними і методичними розробками, направленими на виявлення оптимальних умов використання НІТ в цілях інтенсифікації учбового процесу, підвищення його ефективності і якості.

Результати роботи.

В ході дослідження ми встановили, що інтенсивно розробляються етапи підготовки студентів вищих навчальних закладів до використання нових інформаційних технологій у професійній діяльності (Н.Віленкін, М.Буняєв, М.Жалдак, В.Каймін, М.Когут, М.Лапчик, Н.Левіна, В.Матросов, В.Монахов, М.Ратинський, А.Яковлев та ін.).

Матеріали дослідження переконують, що сучасна вища школа сьогодні має працювати на формування в студентів-медиків основ інформаційної комп'ютерної грамотності. Ми встановили, що основна увага майбутнього фахівця має бути спрямована на формування у випускників основ інформаційної культури, яка передбачає засвоєння студентами початкових вмінь користувача сучасної комп'ютерної техніки. Основні напрямки дидактичних умов використання комп'ютерної техніки та програмного забезпечення у вищій школі обґрунтовані в матеріалах дисертаційного дослідження, узагальнені на основі обробки статистичних даних.

Потребують подальшого вивчення проблеми виховання особистості в умовах комп'ютерного навчання, розробки програмно-методичних матеріалів для покращення якості та ефективності навчального процесу, адаптації розроблених матеріалів до обчислювальної техніки інших типів, розробки структурних компонентів фахової діяльності вузів медичного профілю в умовах інформатизації освіти у країні.

Подальше дослідження передбачається проводитися у напрямку вивчення інших проблем формування умінь та навичок студентів медичних закладів за допомогою новітніх інформаційних технологій.

Резюме. У даній статті розглядаються питання формування умінь та навичок студентів медичних коледжів за допомогою новітніх інформаційних технологій (НІТ) та методи їх впровадження в практику сучасного ВНЗ. **Ключові слова:** навчальний процес, інформаційні технології, метод навчання, форма навчання, вміння та навички.

Резюме. Черноус О.А. В данной статье рассматриваются вопросы формирования умений и навыков студентов медицинских колледжей с помощью новейших информационных технологий и методы их внедрения в практику современного ВНЗ. **Ключевые слова:** учебный процесс, информационные технологии, метод обучения, форма обучения, умения и навыки.

Summary. Chornous O.A.. In this article the questions of forming of researches abilities of students of higher mediziniche educational establishments are examined by the newest information technologies and methods of their introduction in the practical worker of modern highs school. **Keywords:** educational process, information technologies, method of studies, form of studies

Література

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 309 с.
2. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – 2-е вид., випр. і доп. – Харків: „ОВС”, 2002. – С. 208-219.
3. Раков С.А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ: Монографія. – Х.: Факт, 2005. – 360 с.
4. Освітні технології: Навч.-метод. посіб./ О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
5. Усова А.В., Бобров А.А. Формирование у учащихся учебных умений. – М.: Знание, 1987. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Педагогика и психология; 7).

Подано до редакції 12.04.07

УДК 378 (477+4)

ПРОБЛЕМЫ СТРУКТУРНЫХ РЕФОРМ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

*Шовкоплас Ольга Игоревна
старший преподаватель*

Восточноукраинский национальный университет им. В. Даля, г.Луганск

Постановка проблемы и её связь с важными научными или практическими знаниями. Изучение проблем реформирования европейских систем высшего образования в рамках Болонского процесса, позволит использовать зарубежный опыт для построения отечественной образовательной политики евроинтеграции в этой сфере. Западные эксперты полагают, что Болонский процесс представляет собой самую коренную структурную реформу высшей школы за всю ее многовековую историю. Цели, заявленные в Болонской декларации, в основном должны быть достигнуты к 2010 году, т.е речь идет о единомысленных и синхронизированных преобразованиях, призванных, с одной стороны, содействовать превращению Европы в динамичный процветающий континент с самой сильной в мире социальной политикой и развитыми человеческими ресурсами, а с другой – сделать европейское высшее

взаимодействия в современном мире, в том числе в сфере образования, значительно увеличивает возможности изучения ЗПО, вычленения в нем элементов передового опыта.

Сравнение содержания понятия «зарубежный педагогический опыт» и «педагогический опыт» позволяет выявить принципиальную разницу между данными понятиями. Первое используется в исследованиях по сравнительной педагогике и истории педагогики в отношении характеристики различных элементов зарубежных педагогических систем, реформ, тенденций развития образования. В то же время исследователи педагогического опыта (Ю.К.Бабанский, А.М.Гельмонт, В.Е.Гмурман, В.К.Дьяченко, В.И.Журавлев, С.Н.Зайцева, А.И.Киктенко, Т.К.Клименко., А.Г.Козлова, Н.В.Кухарев, Э.И.Моносзон, С.А.Пуйман, М.Н.Скаткин, Ф.Ш.Терегулов, Я.С.Турбовской, Л.М.Фридман, Л.Б.Щербакова, О.Г.Ярошенко и др.) отражают содержание понятия «педагогический опыт» в его традиционном понимании, в совокупности знаний, умений и навыков. Таким образом, содержание первого понятия рассматривают как *объективированное* (в совокупности различных элементов педагогической системы), в отличие от педагогического опыта, понимаемого как *субъективированное* (в совокупности знаний, умений, навыков, которыми обладает преподаватель).

ЗПО представляет возможности для дифференциации на нескольких уровнях. Л.М.Шаповалова предлагает рассматривать ЗПО в совокупности педагогических систем, имеющих философское обоснование, теоретических концепций, сложившихся практик [7, с.5]. Данные уровни возможно далее проецировать на четыре уровня, выделяемых в структуре методологического знания педагогики: философский, общенаучный, конкретно-научный, технологический. Следовательно, возможно рассмотрение ЗПО на уровнях философского, общенаучного, частнонаучного, а также технологического знания. Подход А.Ю.Кравцовой [5, с.11], которая подходит к ЗПО на уровнях обобщенных целей, концептуальных идей, педагогических технологий, частных методик и отдельных методических приемов частично проецируется на выше названные уровни, согласуясь, на наш взгляд, с уровнем технологического знания.

С точки зрения участников и масштабности реализации ЗПО также возможно рассматривать на уровне системы образования в целом, на уровне вуза и на уровне отдельно взятого преподавателя, причем в зависимости от масштабности сложность реализации также возрастает. Реализованные в рамках исследований образцы использования различных аспектов ЗПО в своем большинстве реализуются на уровне вуза либо преподавателя.

Так как опыт воплощается в предметах культуры, а также в языке, ценностях, то есть материально и идеально, ЗПО следует, на наш взгляд, анализировать в виде двух составляющих: материальной и идеальной. Под материальной составляющей возможно рассматривать приемы, методы, формы, средства обучения и т.д.; под идеальной составляющей – идеи,

принципов государственной политики Республики Беларусь в сфере образования и воспитания [6, с.130].

Анализ исследований по проблеме ЗПО иноязычного образования (А.В.Воловик (1988), Х.А.Гипаева (2000), Н.В. Килинская (2003), Е.Ю.Лаптева (2001), И.Н.Мартынова (2005), Н.А.Подкина (2003), Л.В.Смирнова (1999), С.В.Сомова (2004), Л.М.Шаповалова (2003) и др.) позволяет выделить методы исследования ЗПО. Среди них – генетический, исторический, метод сравнения, сравнительно-исторический, метод изучения и обобщения передового педагогического опыта и др. Объектами исследований выступают отдельные элементы педагогических систем (технологии, средства, методы, приемы обучения ИЯ; см. Н.В.Килинская, Л.В.Смирнова, С.В.Сомова); а также целостные педагогические системы, системы иноязычного образования (В.М.Базурина, И.П.Задорожная, И.Н.Мартынова). Аспекты профессиональной подготовки будущих учителей ИЯ (методический, психолого-педагогический, языковой) с выделением прогрессивных элементов ЗПО иноязычного образования нашли отражение в работах Х.Бауманна, А.С.Карпова (Германия), В.М.Базуриной, И.П.Задорожной, Г.М.Фроловой, Г.В.Роговой, Л.П.Тилене (Великобритания), И.Н.Мартыновой (США).

Названные исследования представляют проблему ЗПО иноязычного образования как имеющую множество интерпретаций содержания понятия ЗПО. Среди предлагаемых путей использования элементов ЗПО называются заимствование, адаптация, интеграция, ассимиляция, внедрение, ориентация на ЗПО, что вызывает необходимость выяснения условий, определяющих целесообразность и возможность выбора каждого отдельного пути. Следовательно, требуется обобщение имеющихся подходов к ЗПО, определение уровневой дифференциации ЗПО, способной определять направления использования элементов ЗПО. Важное значение также представляет определение стран, чей педагогический опыт относят к передовому. Требуется прояснить значение культурной составляющей ЗПО.

Формулирование целей статьи. В рамках данной статьи требуется определить содержание понятия ЗПО; проанализировать и обобщить систему подходов к ЗПО с целью определения уровневой дифференциации ЗПО; выявить страны, чей опыт иноязычного образования признается в качестве передового, проанализировать функциональную нагрузку культурной составляющей ЗПО.

Изложение основного материала. В широком смысле, под зарубежным опытом будем понимать некий опыт (состоявшуюся практику, которая проявилась и материализовалась в разных формах и на разных уровнях), который появился за рубежом, возник и развился в иной стране, иных, отличных от отечественных, социокультурных условиях. Возникновение явления ЗПО может быть аргументировано пространственными ограничениями опыта в целом, и педагогического опыта, в частности. Явление диффузии опыта (как вида культурной динамики), несомненно, способствует актуализации возможностей, заложенных в различных фактах ЗПО. Активизация межкультурного

образование наиболее конкурентоспособным в соревновании за «умы» и «деньги» и «престиж» В контексте развития Болонских реформ, не обходимо выявлять главные факторы торможения и принимать меры по их устранению с использованием западноевропейского опыта в этой сфере.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых было начато рассмотрение данной проблемы и на которые ссылается автор. Анализ целостного характера болонских реформ высшего образования дается В.И. Байденко в публикации «Болонские реформы: некоторые уроки Европы». Автор отмечает, что «говоря об основных тенденциях развития Болонского процесса, можно констатировать, что за четыре года, прошедших после принятия Болонской декларации, наметилась линия на устойчивое реформирование высшего образования в Европе». Детальный анализ реформирования высшего образования в европейских странах на современном этапе отражен в аналитическом исследовании «Реформы образования» выполненном под общей редакцией В.М. Филиппова. Исследование отразило многообразие концепций и практических подходов в области изучаемой темы. Это многообразие объективно. Оно обусловлено различиями в организационных структурах системы образования, правовых основах, а также сложившихся в каждой стране традициях.

Социальный аспект проблем реформ высшего образования в Украине освещается в публикации В.Воловича «Болонский процесс и новая парадигма Украины».

Проблема модернизации украинской высшей школы в рамках Болонского процесса является одной из главных тем, исследования С.Н. Николаенко «Стратегія розвитку освіти України. Початок ХХІ століття.». В публикации анализируются ключевые проблемы развития системы украинского образования в целом и высшего образования в частности. Рассматриваются основные направления реформ высшего образования, вопросы повышения качества профессиональной подготовки специалистов, законодательного регулирования развития системы высшего образования в Украине в контексте Болонского процесса. Раскрывается органическое единство содержания образования и программ научной деятельности.

Конкретный пример реформирования высшего экономического образования Украины рассматривается в исследовании В.Д. Базилевича «Сучасна економічна освіта. Україна і Болонський процес». Основные темы исследования: анализ закономерностей развития современного высшего образования, особенности вхождения Украины в европейское образовательное пространство, опыт внедрения положений Болонской декларации в образовательную деятельность экономического факультета Киевского Национального университета имени Тараса Шевченко. В публикации сформулировано основное задание деятельности коллектива факультета, которое заключалось в развитии лучших традиций учебно-воспитательной деятельности классического университета в соответствии с требованиями единого европейского образовательного пространства.

Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы, которым

посвящается данная статья. Основной проблемой реформирования высшего образования в соответствии с требованиями современного европейского рынка труда является, различие экономических, национально-культурных, технологических условий существования европейских образовательных систем. В последнее время в Украине, в связи с присоединением к государствам, которые подписали Болонскую конвенцию, публикуется много исследований, посвященных вопросам стратегии отечественной евроинтеграции высшего образования., однако в них не достаточно внимания уделяется вопросам возникновения и эффективного решения проблем возникающих в процессе проведения болонских реформ. Для Украины необходимо использование позитивного опыта реформирования систем высшего образования европейских стран, для формирования четкой стратегии интеграционного курса отечественного высшего образования. В статье рассматриваются следующие проблемы развития интеграционных процессов в системах высшего образования европейских стран: структурная перестройка высшего образования, переход вузов на двухцикловую систему образования, основные цели кадровой политики европейских вузов на современном этапе, решение финансовых проблем вузами Европы и определение основных системных характеристик Болонского процесса, что является необходимым для выработки путей модернизации высшего европейского образования на современном этапе.

Формирование целей статьи. Основной задачей статьи стал анализ наиболее общих проблем реформирования высшей школы западноевропейских стран. Определение основных сущностных характеристик Болонского процесса. Выявление наиболее важных направлений развития модернизации высшего образования Украины в контексте Болонского процесса.

Изложение основного материала. Основной тенденцией сферы высшего образования сегодня является формирование единого образовательного пространства Европы. Западные эксперты полагают что, Болонский процесс представляет собой самую коренную структурную реформу высшей школы за всю ее многовековую историю. Как любая реформа, реформа высшего образования предполагает столкновение с рядом трудностей.. Опираясь на аналитическое исследование «Реформы образования» выполненное под общей редакцией В.М. Филиповым, мы выделяем следующие группы проблем возникающие наиболее часто в процессе модернизации высшего образования европейских стран.

Первая проблема для большинства западноевропейских вузов на сегодняшний день – это кадровый вопрос. Возрастная структура штата преподавателей вуза такова, что через 5 – 10 лет большая часть преподавателей уйдет на пенсию. Вопрос в том, как сохранить академический штат и привлечь новый, остро стоит для Франции, Германии, Нидерландов и Швеции. В Украине эта проблема выражена не так остро, но все же существует в системе высшего образования. Министерством образования предполагается разработка

УДК 378.637.811(1- 87)
**АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

*Ващилко Юлия Александровна,
аспирантка, Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь*

Постановка проблемы. В условиях открытого информационного пространства отечественное образование постоянно обогащается новыми зарубежными педагогическими теориями, концепциями и подходами, а также сопровождающими и обеспечивающими их методическими системами, технологиями, приемами, изначально выработанными и предназначенными для удовлетворения нужд зарубежных студентов и преподавателей. Попадая в новую образовательную среду, данные элементы зарубежного педагогического опыта (ЗПО) приобретают характер инновационности. По выражению В.Г.Бондарева, «отдельные образовательные учреждения сами на свой страх и риск пытаются выявить близкие им практические новации и сами же выстроить соответствующие им теорию и даже философию» [2, с.27], признавая эффективность избираемых технологий и методик как высокую и не требующую доказательств. Подобная хаотичность подходов к проблеме ЗПО указывает на необходимость целенаправленного мониторинга ЗПО иноязычного образования с целью выявления прогрессивного, передового опыта (ППО), способного гармонично влиться в отечественную теорию и практику иноязычного образования, обогащая ее новым содержанием.

В целом, ППО понимается как средство целенаправленного повышения эффективности и совершенствования учебно-воспитательного процесса; он способен в современных условиях удовлетворять актуальные потребности практики обучения и воспитания, представляет собой лучшее в традиционной практике, дает оптимальные решения в сложившихся организационно-педагогических условиях [4, с.24-26]. ППО характеризуется новизной, эффективностью деятельности педагога, соответствием достижениям педагогики и методики обучения, стабильностью и возможностью творческого применения другими педагогами, оптимальностью опыта в целостном педагогическом процессе [3, с. 230]. Именно поэтому в качестве объекта изучения и использования должен выступать именно передовой ЗПО.

Актуальность заявленной проблемы подтверждается «Концепцией образования и воспитания в Республике Беларусь». Согласно положениям данного документа, «система образования и воспитания не может быть замкнутой и изолированной, но должна интегрироваться в мировое образовательное пространство, *аккумулировать лучшие достижения других стран*» [6, с. 151]. При этом «*ориентация на мировой уровень образования, изучение и использование опыта развитых стран, обеспечение условий признания за рубежом эквивалентности документов, которые выдаются белорусскими учреждениями образования*», назван одним из

оптимальные взаимоотношения с учителями. Изменения, которые происходят в психике ребенка в возрасте 10-11 лет при переходе из начальной школы в среднюю, определяют процесс его психологической адаптации. Изменившиеся условия предъявляют более высокие требования к интеллектуальному и личностному развитию детей, к степени сформированности у них определенных учебных знаний, учебных действий, к уровню развития произвольности, способности к саморегуляции и т.п. Однако не у всех учащихся уровень развития одинаков. Поэтому данный переходный период может сопровождаться появлением разного рода трудностей. Создание надежных психолого-педагогических условий для адаптации ребенка к учебной деятельности в новых условиях помогает избежать нарушения психического равновесия, возникновения эмоциональной неустойчивости, утраты интереса к учению и так далее.

Резюме. В статье рассмотрена проблема адаптации учащихся при переходе из начального в среднее звено общеобразовательной школы. Выделены социально-психологические аспекты успешной адаптации, проанализированы условия, при которых адаптация происходит наиболее успешно. **Ключевые слова:** адаптация, дезадаптация, адаптационный период, новообразования, личностные качества.

Резюме. В статті розглянуто проблему адаптації учнів під час переходу з початкової школи в середню освітню. Визначені соціально-психологічні аспекти успішної адаптації, проаналізовані умови, при яких адаптація відбувається найбільш успішно. **Ключові слова:** адаптація, дезадаптація, адаптаційний період, новоутворення, особисті якості.

Summary. The problem of pupils' adaptation during the transition period from primary to secondary grade of school is investigated in the article. The social and psychological aspects of the problem are underlined. The author of the article analyses the conditions, which are necessary for the most successful adaptation. **Keywords** adaptation, non-adaptation, adaptation period, personal peculiarities.

Литература

1. Петровский А.В. Личность в психологии: парадигма субъективности. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – 512 с.
2. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Междунар. Пед. академия, 1997. – 680 с.
3. Психология. Словарь/ Ред. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
4. Рабочая книга школьного психолога/ И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова и др.: Под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с.
5. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. – М., 1960. – С. 34-38.
6. Семиченко В. А. Психология деятельности. – К.:Издатель Эшке А. Н., 2002. – 248 с.

Подано до редакції 12.03.2007

общегосударственной системы повышения квалификации преподавателей высших учебных заведений, в том числе их подготовка через магистратуру по специальности «Педагогика высшей школы», программа подразумевает полное бюджетное обеспечение [1, с.136].

Вторая проблема, самая актуальная в последние годы, это переход вузов на двухцикловую систему бакалавр/магистр, она представляет трудности для Австрии, Финляндии, Германии и Голландии. Положение неуниверситетских вузов является общим аспектом дискуссий. Нужна ли институтам подготовка по магистерским программам? Если да, то кто будет ее оплачивать? В Германии уделяется значительное внимание соотношению между старыми и новыми структурами степеней заменит ли повсеместно новая структура старую, или они продолжат свое сосуществование? Последнее отражает текущую ситуацию, очевидно, это будет серьезным препятствием обеспечению прозрачности образовательных систем и трудоустройства выпускников с новыми степенями. Украина предполагает наиболее эффективным средством решения этого вопроса постепенный переход университетов от трех образовательно-квалификационных уровней (бакалавр, специалист, магистр) к двум (бакалавр и магистр) – что требует разработки учебных планов их подготовки на основе определенного количества кредитов ECTS на год [1, с.19].

Третья неотложная проблема – структурная перестройка высшего образования. Западные эксперты определяют Болонский процесс, как самую коренную структурную реформу высшей школы. Крупнейшие эксперты в области Болонского процесса С.Райтер и К.Точ. сделали четыре фундаментальных вывода сущности реформ высшего образования в контексте евроинтеграции:

1. Целостный характер Болонских реформ. Это означает, что «задачи берутся как некий пакет и связываются друг с другом». Комплексность предполагает взаимозависимость связей между созданием двухуровневой системы степеней, введением накопительно-переводной системы кредитных единиц (ECTS) и стратегической установкой на образование через всю жизнь. В них находятся точки синергии, когда реформы выходят на институциональный уровень, т.е. уровень конкретных высших заведений. Более того, эти связи полностью появляются только в случае если: юдством решенги ъет наиболее эффективным решением этого вопроса и степенями будет серьезным препятствием обеспечению прозрачно вводятся модульные структуры при проектировании образовательных программ и стандартов; достигается согласие в части дискрипторов структур степеней и квалификаций, а также их профилей; происходит нацеленность на конкретные результаты обучения, в том числе через компетенцию как одну из граней этих результатов.

2. Системность Болонских реформ. Эти реформы не могут быть замкнуты только в рамках реформирования собственно преподавания. Они актуализируют задачи создания «мягких инфраструктур в учебном заведении 6 служб поддержки студентов, их консультирования и

профессионального ориентирования, управления карьерой будущих выпускников. Системная интеграция Болонских реформ включает в себя такие аспекты, как пересмотр роли исследовательской деятельности в процессе проектирования и введение новой структуры степеней, взаимосвязей магистерских и докторских (в западноевропейском смысле) степеней, усиление исследовательской направленности последних.

3. Противоречивый характер Болонских реформ. В самом деле Болонский процесс не должен уменьшать богатства и разнообразия европейской образовательной системы, разрушать национальную уникальность ее составляющих. Однако он с неизбежностью ведет к известной унификации систем высшего образования, стремясь достичь «упорядоченного многообразия».

4. Содействие Болонским реформам для:

- расширения мобильности и приема преподавателей фактически в масштабах всей Европы, что выступает предпосылкой создания как Европейского образовательного пространства, так и Европейского исследовательского пространства.

- создание условий для решения проблемы свободного выбора страны обучения, в том числе «на старте» образовательных маршрутов студентов;

- стремление к устранению языковых барьеров, сбалансированному сочетанию английского и национальных языков без снижения потенциала развития последних;

- усиление значимости мнения профессорско-преподавательского состава при обсуждении проблем Болонских реформ, принимаемых на государственном и институциональном уровне решения. [4, с.15]

Выводы экспертов помогают понять системность и взаимосвязанность болонских реформ высшей школы. Однако не дают четких путей решения основных задач структурных реформ высшей школы. Данная проблема наиболее часто обсуждается на национальных и международных конференциях по будущему развитию высшего образования и его положению в обществе. Большое внимание этим вопросам уделяется в Дании, Финляндии, Бельгии и Франции. Однако универсальные конкретные решения еще не выработаны.

В повестке дня большинства стран стоят финансовые проблемы. Изменение механизма финансирования образования активно обсуждается в Бельгии, Нидерландах и Великобритании. Реформы финансирования образования уже были проведены во Франции, Германии и Швеции [1, с.280]. Сокращение финансирования науки и образования Украины привело к ухудшению материально-технической базы учебных заведений и их социальной инфраструктуры. Государственная программа развития образования Украины на 2006-2010. предполагает государственное финансирование в размере 13 965, 92 млн. грн., что в значительной мере выше чем в предыдущие годы [2, с.227].

В целом перспективы развития болонских реформ в украинском высшем образовании довольно позитивные, хотя остаются нерешенными проблемы организации и содержания учебного процесса в частности наши

которая выражается в адекватности переживаний и предупреждает его повышенную школьную тревожность.

4. Личностная, интеллектуальная и эмоциональная готовность ученика к обучению в данной школе.

Социальная адаптация включает:

1. Адекватное восприятие окружающей действительности и самого себя.

2. Успешное общение и адекватные отношения с окружающими.

3. Способность к труду, обучению и организации досуга и отдыха.

4. Способность к самообслуживанию и самоорганизации.

5. Изменчивость поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями.

Другими словами, у адаптированного ученика 5-го класса есть желание идти в школу, участвовать в общественной жизни, общаться с учителями, а также устойчиво хорошее настроение и успеваемость на уровне 4-го класса или чуть ниже. Если же ученик решает свои школьные проблемы с привлечением родителей, у него появляется повышенная аффективная реакция на оценку, он часто обращается к учителю начальной школы, имеет подавленное настроение и испытывает нежелание идти в школу, значит, процесс его адаптации в средней школе протекает неуспешно.

Меры профилактики школьной дезадаптации при переходе учащихся из начального в среднее звено общеобразовательной школы включают формирование волевых качеств личности ребенка, способности справиться с трудностями, не завывая своих притязаний, создание у ребенка чувства защищенности, психологического комфорта, выявление его истинных психических и физических возможностей, предъявление соразмерных им требований. Все требования к детям, к их психическим и физическим особенностям должны быть сбалансированы в соответствии с возрастом. В период адаптации важно обеспечить ребенку спокойную, щадящую обстановку, четкий режим. При слишком длительном процессе адаптации, а также при наличии множества функциональных отклонений необходима помощь психолога.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что переход учащихся в школу второй ступени сопровождается существенными изменениями в жизни ребенка, которые часто являются причиной или пусковым механизмом ряда негативных процессов, ведущих к «внутреннему отходу от школы», школьной дезадаптации учащихся. Специфика школьной дезадаптации при переходе в среднюю школу заключается в том, что эти явления, в отличие от дезадаптации учащихся в младшей школе, носят массовый характер и в значительной степени обусловлены объективными факторами, связанными с содержанием и организацией учебного процесса и возрастными особенностями учащихся.

Выводы. Любые переходные периоды выдвигают специфические проблемы, решение которых требует мобилизации всех психических и психофизиологических сил ребенка с тем, чтобы освоить необходимые умения, навыки, приспособиться к новому режиму дня, установить

Солодухова, Г.М. Чуткина, Т.С. Яценко.

Следует отметить, что, несмотря на широкий круг исследований проблемы, обеспечение оптимальных условий перехода в среднюю школу для всех учащихся, максимальное развитие на новом этапе обучения тех позитивных изменений, которые возникают на рубеже младшего школьного и подросткового возрастов представляется нам мало изученным как в плане содержания, так и условий профилактики и коррекции.

Формулирование целей статьи. Обобщить основные подходы к пониманию процесса адаптации, сформулировать условия успешной адаптации учащихся при переходе из начального в среднее звено общеобразовательной школы.

Изложение основного материала исследования. Психологические и психофизиологические исследования свидетельствуют, что в начале обучения в пятом классе школьники переживают период адаптации к новым условиям обучения, во многом сходный с тем, который был характерен для начала обучения в первом классе. В адаптационный период дети могут стать более тревожными, робкими или, напротив, “развязными”, чрезмерно шумными, суетливыми. У них может снизиться работоспособность, они могут стать забывчивыми, неорганизованными, иногда нарушается сон, аппетит. Подобные функциональные отклонения в той или иной форме характерны примерно для 70–80% школьников. У большинства детей подобные отклонения носят единичный характер и исчезают, как правило, через 2–4 недели после начала учебы. Однако есть дети, у которых процесс адаптации затягивается на 2–3 месяца и даже больше. С адаптационным периодом часто связаны и заболевания детей. Подобные заболевания носят психосоматический характер.

Возможной причиной возникновения трудностей адаптации могут быть трудности ребенка в саморегуляции своего поведения, обусловленные особенностями воспитания в семье и индивидуальными психофизиологическими особенностями детей (М.И. Боришевский). Это эмоциональная лабильность, неравномерность нервных процессов, повешенная импульсивность, низкий уровень концентрации внимания.

Большую роль в успешной адаптации играют характерологические, личностные особенности детей, которые сформировались у них на предшествующих этапах развития. Умение контактировать с другими людьми, владеть необходимыми навыками общения, способность определить для себя оптимальную позицию в отношениях с окружающими чрезвычайно необходима ребенку.

Выделяют следующие компоненты в содержании понятия «готовность к обучению в средней школе»[4, с.109]:

1. Сформированность у ребенка новообразований младшего школьного возраста, таких, как произвольность, рефлексия, понятийное мышление (на соответствующем возрасту содержании).
2. Качественно новый тип взаимоотношений ученика с учителями и одноклассниками.
3. Эмоциональная готовность ребенка к переходу в среднюю школу,

учебные планы содержат около 80 учебных дисциплин, которые в объеме 10-12 изучают каждый семестр. Одновременное преподавание такого количества дисциплин при отсутствии текущего контроля их изучения не способствует систематической работе студентов, рассеивает внимание, снижает мотивацию и ответственность. В европейских университетах в течение года изучают 3-4 базовые дисциплины, которые имеют большое количество кредитов (15-18) [3, с.4].

В наших университетах, где базовые дисциплины составляют 30%, их усвоение контролируется 4 раза в год. По форме и времени контроля они не отличаются от других 70% процентов учебных курсов объемом от 18 до 72 часов. Значительно отличаются и формы организации учебного процесса. В Европейских университетах самостоятельная работа-это основная форма занятия студента. На 1-2 курсах на не приходится, как правило, вдвое больше времени, чем на аудиторную. На 3-4 курсах соотношении аудиторных и самостоятельных часов уже достигает 1 к 4. Фактически самостоятельная работа-это вся учебная работа студента, кроме двух трех ежедневных аудиторных занятий по 50 минут на младших курсах. Именно поэтому центром студенческой жизни является библиотека, работающая круглосуточно без выходных дней. В украинских вузах соотношение аудиторной и самостоятельной работы приблизительно составляет 3 к 1.

Не продуманные формы контроля самостоятельной работы [6, с. 15].

Решение основных проблем проведения болонских реформ в Украине является основной целью государственной программы развития образования в Украине принятой на 2006-2010 годы разработанной в соответствии с Программой деятельности Кабинета Министров Украины «Навстречу людям», по исполнению Указа Президента Украины от 4 июля 2005 года №1013/2005 «О неотложных мерах по обеспечению функционирования и развития образования в Украине». Целью Государственной программы является координирование совместных действий, направленных на повышение качества образовательных услуг и качества образования, его инновационное развитие, адаптацию к социально-ориентированной рыночной экономике, интеграцию в европейское образовательное пространство, усовершенствование механизмов управления, оптимизации, прогнозирования и финансирования образования, социальная защита всех участников учебно-воспитательного процесса, ускорение развития высшего образования как определяющего источника инновационного развития образования.

Ожидаемыми результатами выполнения программы должны стать:

- повышение индекса уровня образования и индекса человеческого развития на региональном и общегосударственном уровне и в соответствии рейтинга Украины этим индикаторам, более равномерное распределение интеллектуального потенциала в регионах державы;
- приведение в соответствие европейским стандартам научного и научно-методического обеспечения всех звеньев образования на основе развития фундаментальных и прикладных научных исследований, прикладных разработок в высших учебных заведениях III-IV уровней

аккредитации и научных учреждениях;

-создание равных условий и возможностей для приобретения полноценного образования в течение жизни, Личностного развития и творческой самореализации гражданина Украины;

-повышения профессионализма и социального статуса педагогически и научно-педагогических кадров;

-обновление принципов организации и определение содержания образования в соответствии с демократическими ценностями, рыночных условий экономики, современных научно-технических достижений;

-достижение адекватности подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов всех уровней к решению проблем реформирования экономики, социальной сферы, культуры, науки;

-повышения качества обучения воспитания, что позитивно повлияет на уровни квалификации, компетентности и ответственность специалистов всех направлений подготовки и переподготовки кадров, внедрение новых педагогических и информационных технологий, углубления интеграции образования и науки;

-удовлетворения потребностей рынка образовательных услуг и рынка труда;

-повышения качества и конкурентоспособности рабочей силы;

-создания эффективных механизмов получения и использования ресурсов

Государства на нужды образования с ежегодным увеличением финансово-экономического, материально-технического и кадрового обеспечения всех звеньев образовательного процесса и усиления социальной защиты участников образовательной деятельности [2, с.226-227].

Программа охватывает все грани реформирования образования в соответствии с требованиями современности. Активное участие Украины в Болонском процессе будет способствовать ускорению развития экономической политической и Социальной интеграции в Европу. При этом существует необходимость изучения и использования опыта реформ высшего образования европейских стран. По мнению В. Байденко уже сегодня в Болонский процесс вовлечены многие действующие лица. Состав участников постоянно расширяется. Это увеличивает шансы на успех процесса, но не облегчает решение задач, направленных на достижение целей [2, с.100]. При этом основными направлениями, по которым интенсифицировались усилия высших заведений Европы стали: достижения такого уровня образования, который позволит использовать преимущества европейского рынка; усиление позиций Европы в мировой экономике; повышение вклада университетов в достижение экономической и социальной сплоченности; «признание значимости сотрудничества в области высшего образования и профессиональной подготовки как фактора, играющего все большую роль в отношении сообществ с третьими странами; ускорение и развитие престижа в мире европейского многообразного культурно-лингвистического наследия; культивирование

УДК 37.015.3:159.922.73

УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ИЗ НАЧАЛЬНОГО В СРЕДНЕЕ ЗВЕНО ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Бура Людмила Викторовна

соискатель РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г.Ялта

Постановка проблемы. Гуманистическая парадигма современного образования ставит перед школой задачу не только всестороннего развития личности ребенка, но и сохранения и укрепления его психического здоровья. По данным статистики психиатрических учреждений, распространенность основных форм психических заболеваний в детском возрасте составляет 15%, а в подростковом – 20-25%. Негативное влияние на психическое здоровье учащихся оказывает и школьная дезадаптация. По данным исследований, синдром школьной дезадаптации наблюдается у 20-30% учащихся, причем отмечается тенденция к дальнейшему росту этих показателей (В.В. Гроховский, И.Г. Коробейников, Н.Г. Лусканова, Е.В. Новикова, Л.П. Пономаренко, О.К. Ушанкова, Е.Ю. Пономарева).

Анализ последних исследований и публикаций. Проблема адаптации человека к условиям окружающей среды изучается как в психологической, так и философской, педагогической и медицинской науках. В психологическом словаре под редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского слово адаптация трактуется как «приспособление строения организма и функций организма, его органов и клеток к условиям среды» [3,с.10].

Как биологическое понятие адаптация используется в тех психологических концепциях, которые рассматривают взаимоотношения индивида и его окружения как процессы гомеостатического уравнивания, например, теория интеллектуального развития Ж.Пиаже[2].

В концепции стресса Г.Селье [5] раскрывается понятие «общего адаптационного синдрома». По его мнению, изучение адаптационных процессов тесно связано с представлениями об эмоциональном напряжении и стрессе, что и послужило основанием для определения стресса как неспецифической реакции организма на предъявляемые ему требования, и рассмотрение его как общего адаптационного синдрома.

Концепция неадаптивной активности субъекта А.В. Петровского [1] является одним из перспективных направлений разработки проблем социально-психологической адаптации и дезадаптации. По его мнению, для целостного решения данной проблемы недостаточно изучения только адаптивных возможностей человека, она полноценно реализуется при углубленном исследовании противоположных, неадаптивных и дезадаптивных его возможностей.

Изучением различных аспектов адаптации в последнее время занимались такие отечественные ученые: О.Р. Боделан, Л.В. Дзюбко, Л.И. Закутская, М.В. Левченко, О.Г. Мороз, Е.Ю. Пономарева, Л.П. Пономаренко, П.А. Просецкий, В.И. Розов, О.В. Скрипченко, О.Г.

самовизначення [6, с. 248]. Тому слід погодитись з думкою, що естетичний смак є основою для формування естетичної культури юриста [5, с. 126].

Що до інформаційної функції, то вона може виявитись через спілкування людей в їх практичній взаємодії. В юридичній діяльності дана функція тісно пов'язана з комунікацією [8, с. 70].

Висновки. Отже, у формуванні особи правника закони краси, гармонія, вічні цінності суспільства відіграють провідну роль, допомагають виробити власну позицію, оціночні критерії явищ правової дійсності. У принципах і функціях естетичної культури закладено основні засади створення естетично гармонійної особистості правника. Вони визначають його смаки, ідеали, уподобання, ставлення до навколишнього оточення, що виробляються у процесі пізнання цінності естетично-правового явища. Втілення основоположних засад у практичній діяльності є свідченням не тільки високого професійного рівня юриста, але й надійним гарантом забезпечення його ефективної діяльності у правозахисній діяльності.

Резюме. Стаття присвячена розкриттю поняття «естетична культура юриста», визначенню принципів, функцій та значення естетичної культури для формування особи юриста.

Резюме. Статья посвящена раскрытию понятия «эстетическая культура юриста», определению принципов, функций и значения эстетической культуры для формирования личности юриста.

Summary. The article is devoted opening of concept «Aesthetical culture of lawyer», determination of principles, functions and value of aesthetical culture, for forming of personality of lawyer.

Ключові поняття: естетична культура юриста, естетично - правове мислення, естетика права.

Література

1. Коган М. С. Философия культуры. - Санкт-Петербург: ТООТК Петрополис. - 1996. - 416 с.
2. Коваль М. В. Введение в юридическую специальность: Курс лекций. - Донецк, 1998. - 192 с.
3. Курганов С. И., Кравченко А. И. Социология для юристов: М.: Закон и право. ЮНИТИ, 1999. - 255 с.
4. Лекції з історії світової та вітчизняної культури: навч. вид. - Львів.: Світ, 1994. - 496 с.
5. Михалев В. П. Видовая специфика и синтез искусств. К., 1984. - 325 с.
6. Нерсисянц В. С. Философия права. - М.: ИНФРА. - 1997. - 652 с.
7. Нестеренко В. Г. Вступ до філософії і онтології людини - К.: Абрис, 1995. - 336 с.
8. Проблемы подготовки юристов в условиях правового государства. Научно-методический сборник. - К.: изд-во Украинской академии внутренних дел, 1992. - 160 с.
9. Сливка С. С. Правнична деонтологія: Підручник. - К.: Атіко, 1999. - 336 с.
10. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. - М.: Политиздат, 1992. - 543 с.
11. Эстетика: Підручник / Л. Т. Левчук (заг. ред.). - К.: Вища школа, 1997. - 399 с.
12. Эстетика: Словарь / Под общ. ред. А. А. Беляева и др. - М.: Политиздат, 1989. - 447 с.
13. Эрингросс Б. А. Удивительная наука эстетика. - М.: Дет. лит., 1974. - 207 с.

Подано до редакції 12.04.2007

среди западноевропейского населения мироощущения «Гражданина Европы» как новой ценностной установки, формирования у молодежи социальных и экономических ролей, содействующих интеграции [5.с 320].

Данные направления должны стать направляющими и для украинского высшего образования при условии успешной модернизации и повышения эффективности последнего. Основной задачей успешного проведения реформ следует считать сочетание разработки собственных национальных систем развития и использования успешного опыта проведения Болонских реформ в европейских странах. Постепенное решение узких внутрисубъектных проблем в сфере высшего образования позволит ориентировать развитие последнего в соответствии с направлениями развития европейских систем образования и создаст условия успешного вхождения в единое европейское образовательное пространство [4, с.2].

Выводы. Отправной точкой исследования стало определение В. Байденко «Болонский процесс – это процесс структурной перестройки, которая предусматривает реформирование национальных систем высшего образования, изменения образовательных программ и необходимые институциональные преобразования в высших учебных заведениях». Неотъемлемой составляющей реформирования систем высшего образования становится решение различных проблем. Краткий анализ проблематики показывает определенную схожесть трудностей возникающих при проведении болонских реформ в западноевропейских странах и Украине., изучение успешного опыта модернизации западноевропейских образовательных систем может быть полезным для отечественного образования. Во многом этот опыт учтен при разработке отечественной программы развития образования на 2006-2010 год. Конечные результаты реализации должны позволить Украине полноправно войти в Европейское образование. Основные положения программы конкретизируют фундаментальные выводы по Болонскому процессу (его целостный характер – охват всех граней высшего образования от организации до финансирования, системность болонских реформ – реформирование не только преподавания но и создание различных инфраструктур консультирования и профессионального ориентирования, пресектор роли исследовательской деятельности в процессе проектирования и введения новой структуры степеней).

Summary. The article is dedicated to discussion of crucial problems related to reforming of higher education in European countries and Ukraine. Solution of this problem would help a successful taking of modern education policy in the field of eurointegration to European Higher Education Area.. The problems stated in the contest of Bologna Declaration requirements on all European educational standards and formation of common educational space in Europe. Today is necessary to use European experience for elaboration trends of Ukrainian educational development which must ensure a rise of quality of higher education and acceleration of integrational process. The article is based on State Doctrine of Higher Education. Policy. **Keywords:** reformation, life long learning,

European Higher Education Area, a higher education system based on two main cycles.

Резюме. Стаття посвящена актуальним проблемам проведення Болонських реформ в сфері вищого образования европейских стран. Характеризується ідентичність проблематики развития современного высшего европейского образования и высшего образования Украины. Выделены специфические проблемы проведения болонских реформ в украинском высшем образовании. В статье проанализированы перспективы развития отечественного высшего образования (на материале концепции государственной программы развития образования Украины на 2006-2010 год). Промоделировано совпадение главных направлений развития сектора высшего образования Западной Европы и Украины. **Ключевые слова:** реформирование, образование в течение всей жизни, Европейское образовательное пространство, двухступеневая система высшего образования.

Резюме. Стаття присвячена актуальним проблемам проведення Болонських реформ в сфері вищої освіти європейських країн. Характеризується ідентичність проблематики розвитку сучасної вищої європейської освіти та вищої освіти України. Виділені специфічні проблеми проведення Болонських реформ в українській вищій освіті. В статті проаналізовано перспективи розвитку вітчизняної вищої освіти (на матеріалі концепції державної програми розвитку освіти Україна у 2006-2010 р.р.) Показана збіжність головних напрямків розвитку сектора вищої освіти Західної Європи та України. **Ключові слова:** реформування, освіта впродовж всього життя, Європейський освітній простір, двоступенева система вищої освіти.

Література

1. Реформы образования. Аналитический обзор / Под ред. В.М. Филиппова: Центр сравнительной образовательной политики, 2003. – 303 с.
2. Николаенко С.М. Стратегия развития освіти України: початок XXI століття. – К.: Знання, 2006. – 253 с.
3. Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2003. – 128 с.
4. Байденко В.И. Болонские реформы: некоторые уроки Европы. – Альма Матер. Вестник высшей школы. № 11, 2003. – С. 15-17.
5. Сучасна економічна освіта: Україна і Болонський процес / За ред. В.Д. Базидевича – К.: Знання, 2003. – 326 с.
6. Волович В. Болонский процесс и новая парадигма образования в Украине. «Социология: теория, методы, маркетинг». № 4, 2004. – С. 189-199.

Подано до редакції 15.04.2007

кожне явище, естетична культура юриста виконує певні, притаманні лише їй завдання, адже зміст естетичної культури виявляється також і в притаманних лише їй функціях.

Якщо юрист здійснюватиме свої службові функції лише тому, що це його професія, то навіть бездоганна правнича діяльність не буде гармонійною і буде втрачатися почуття внутрішнього піднесення, задоволення власною діяльністю. Естетична культура служить для правника рушійною силою його діяльності і прояву ініціативи у повсякденній роботі.

Краса і гармонія є найсприятливішим фактором для зародження і панування справедливості, виховання поваги до закону.

Естетична культура сприяє творчому мисленню, застосуванню нестандартних підходів, що дозволяє юристові глибше проникнути в суть проблеми, зрозуміти й осмислити всі аргументи [4].

Слід погодитись з думкою М. Кагана про існування такої функції естетичної культури, як естетичне виховання. Автор наголошує, що естетичне виховання - це система комплексного, планомірного, цілеспрямованого і послідовного впливу на людину, в результаті якого в неї виникає певна світоглядна установка на безпосередню творчу оцінку дійсності і власного життя в суспільстві, як прояв естетичних категорій [1, с. 93]. Дана функція сприяє формуванню культури людських почуттів - як нарівні міжособистісних стосунків, так і в колективній, професійній діяльності. Функція естетичного виховання юриста сприяє формуванню такої особистості, яка органічно поєднує у собі можливість сприймати і переживати правові явища та події на рівні власного відчуття проблеми, а отже, дозволяє розвинути таким безцінним властивостям людської душі, як співчуття, розуміння інших, вміння співпереживати.

Вважаємо, що є підстави виділити ще такі функції естетичної культури юриста: формування відчуття естетичного задоволення від професійної діяльності, формування естетично-правового смаку юриста, інформаційну функцію.

Формування відчуття естетичного задоволення починається з часу навчання у вищому закладі освіти, адже вже тоді створюється уявлення про майбутню професію, вимальовується образ фахівця у тій чи іншій галузі правотворчої діяльності [3, с. 38]. Згодом, на практичній роботі, юрист продовжує виховувати в собі ті якості як внутрішнього, так і зовнішнього прояву, котрі б відповідали створеному ідеалу. Естетичне задоволення юрист може отримувати від власної діяльності за умови, якщо вона відповідатиме його уявленням про неї, котрі склалися ще раніше. Надзвичайно важливим при цьому є відчуття того, що правильно обрано фах, усвідомлення гармонії між внутрішнім світом, переконаннями та зовнішнім виразом власної діяльності [2].

У становленні особистості юриста немаловажну роль виконує функція формування естетично-правового смаку. Естетичний смак, за твердженням В. Нерсисянца, є важливою характеристикою особливого ставлення юриста до процесів, що відбуваються, відображає рівень його

потворне, піднесене й низьке, трагічне і комічне [11, с. 67], які у процесі історичного розвитку можуть змінюватися. Але однією з універсальних форм буття матеріального світу у людській свідомості є краса, яка розкриває естетичний зміст явищ, їхні зовнішні і внутрішні якості, що викликають насолоду, моральне задоволення [12, с. 162]. Краса, як вказує Б. Еренгрос, має свої закони: діяти відповідно до інтересів, потреб, запитів, зручностей інших [13, с. 49], на основі чого формуються суспільні відносини. Найвищим рівнем краси є прекрасне.

Зрозуміло, що естетична культура, як і естетика в цілому, має різні види, виходячи з певних ознак. Нас насамперед цікавлять професійні ознаки, тобто естетична культура юриста, яка ґрунтується, як дослідив П. Сорокін, на почуттєвому праві, правовій естетиці [10, с. 497 - 498].

Специфіка службової діяльності юриста полягає взагалом у тому, що відбувається інтеграція почуттєвого та раціонального, тобто виникає своєрідний діалог між ними, на основі якого сприйнята інформація входить у почуття чи залишається на чуттєвому рівні, без дії вищих психічних процесів. Отже маємо справу з двома аспектами естетичної культури: зовнішнім і внутрішнім. Звичайно, більш цінним для професійної діяльності правника є внутрішній аспект. Тому виправданим у багатьох випадках є поняття «естетично-почуттєва культура юриста». Звідси нам видається можливим, поряд з вказаними принципами естетичної культури юриста, виділити ще й такі, як: принцип естетично-правового мислення, естетичний рівень правової інформації, єдність естетичної свідомості, почуття та естетичної діяльності. Принцип естетично-правового мислення базується на гармонії осмислення правового явища та зіставлення його із законами краси [7, с. 75]. Тобто, осмислення юристом певної ситуації повинно відбуватись крізь призму естетичних категорій. При цьому дуже важливою є естетичність мислення, краса думки, яка б унеможливила прояви негативних реакцій. Слід дбати про те, щоб правова інформація, відомості передавались з врахуванням вимог толерантності повідомлення (навіть сама негативна інформація повинна містити щось таке, що б давало надію і розраду). Може допомогти при цьому усвідомлення естетичної категорії трагізму, згідно з якою в кожному явищі поряд йде і піднесене, і трагічне.

Принцип єдності естетичної свідомості та естетичної діяльності впливає з того, що як зазначається в науковій літературі, сама естетична свідомість є формою свідомості, що являє собою художньо-емоційне відображення дійсності через естетичні почуття, переживання, оцінки, смаки, нарми, ідеали [3, с. 69], а естетична діяльність - це ніщо інше, як втілення цієї форми у дійсність, в професійну діяльність та реальне життя. Відомо, естетичною є не будь-яка діяльність, а лише та, що в основі своєї містить гармонію між почуттями, переживаннями та кінцевими результатами їх здійснення.

Розгляд принципів естетичної культури дає можливість зрозуміти не лише те, які основоположні ідеї покладено в основу проблематики, а й перенести їх у правове поле, звівши конкретно на особу правника. Як і

УДК 378.147.157:65.012.23

МОДУЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ОСНОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ ДО БІЗНЕС-ПЛАНУВАННЯ

*Штефан Людмила Володимирівна,
доцент кафедри педагогіки і методики професійного навчання
Кошелєва Вікторія Сергіївна,
аспірант кафедри педагогіки і методики професійного навчання
Українська інженерно-педагогічна академія*

Постановка проблеми. Сучасні вимоги щодо підготовки майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю вимагають формування необхідних умінь по розробці бізнес-планів. Але, як показав науковий аналіз проблеми, цьому питанню не приділяється належна увага: дані спеціалісти отримують фрагментарні знання з основ бізнес-планування; підготовка проводиться безсистемно; кількість часу, відведеного навчальними програмами на цю діяльність, не є достатня. Наявність визначеного протиріччя стала основою зосередження нашої уваги в цьому напрямку. Після визначення методологічних підходів щодо вирішення питання однією з суттєвих проблем став пошук ефективних організаційних форм навчання цих фахівців в напрямку бізнес-планування. Подальший аналіз існуючих шляхів вирішення проблеми зосередив наше дослідження на модульних технологіях як основи підготовки до проектувальної діяльності щодо розробки бізнес-планів.

Аналіз останніх досліджень. Модульне навчання з'явилося в 60-ті роки ХХ століття і відразу знайшло застосування у вищих навчальних закладах США, Німеччини, Англії. Сьогодні – це одна з провідних форм навчання, яка в світлі Болонських процесів потребує перегляду на новому рівні вимог. В основі модульного навчання знаходиться загальна теорія функціональних систем, згідно якої вся навчальна інформація розділяється на системні кванти. За нейрофізіологічними теоріями, саме такий підхід є основою організації діяльності кори головного мозку людини. Методологічну основу модульного навчання становлять теорія змістовного узагальнення, теорія збільшення дидактичних одиниць, теорія формування системності знань та інші. На сучасному етапі розвитку освіти модульне навчання знайшло ознаки технології. До суттєвих переваг можна віднести те, що застосування модульних технологій на 30% скорочує час, який надається на вивчення навчальних дисциплін, при цьому створюються необхідні умови для індивідуалізації навчання.

Позитивний зарубіжний досвід використання модульних технологій при підготовці фахівців економічного профілю відображено у роботах Д.Байда, П.Бурика, Д.Лисбоа, В.Подсолонко, Ю.Ровенського, Д.Хелфонда та інших. За висновками даних авторів застосування такого підходу є одним з позитивних факторів ефективної підготовки економістів в мінливих умовах ринку праці. Світовий досвід застосування модульного підходу співпадає з висновками вітчизняних вчених (О.Андрусь, А.Афанас'єв, П.Єгоров, І.Мороз, І.Носаченко, В.Нагаєв, М.Пахомовська,

О.Романовський та інші), які наголошують, що використання модульних технологій за рахунок варіативності навчання і пристосування навчального процесу до можливостей та запитів того, хто навчається, сприяє ефективному формуванню проєктувальних умінь, в тому числі і в напрямку бізнес-планування.

Метою даного дослідження є розробка наукових та методичних підходів щодо формування проєктувальних умінь розробки бізнес-планів у майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю шляхом застосування модульних технологій.

Основна частина. В рамках проведеного аналізу літератури нашу увагу привернули праці В.Аніщенко [1], А.Михайличенка [3], які підкреслюють доцільність використання модульних технологій для навчання фахівців на основі використання модульних програм. Основою їх розробки є завдання, які відповідають кваліфікаційним вимогам до спеціаліста. Таким чином, створюється модульний пакет, що складається з модульних блоків, які, в свою чергу, складаються з навчальних елементів. Під модульним блоком вчені розуміють частину роботи в межах виробничого завдання, спеціальності або професії з чітко позначеним початком і кінцем. Навчальний елемент визначається як самостійна брошура, виконана з дотриманням певних умов і вимог, яка містить інформацію стосовно окремого, завершеного фрагмента інформації. Ці положення стали основою нашої роботи тому, що розробка бізнес-планів є типовим завданням інженерів-педагогів економічного профілю за освітньо-кваліфікаційною характеристикою даних фахівців. Даний підхід в подальшому адаптовано до досліджуваних умов і використано в якості конструкта модульних технологій.

Подальший аналіз літератури (В.Аніщенко, Л.Гризун, І.Корчук, В.Лебедев, М.Міхнюк, В.Нагаєв, П.Юцявічине та ін.) дозволив виявити, що одним з перших етапів по розробці модульних технологій є створення модульної програми. Під модульною програмою розуміють систему засобів, прийомів, за допомогою яких досягається інтегруюча дидактична мета. Вона складається з сукупності модулів. Основою створення нашої програми є кваліфікаційні вимоги до інженерів-педагогів економічного профілю щодо розробки бізнес-планів даними спеціалістами. За цих умов дидактичною метою модульної програми стало формування проєктувальних умінь розробки бізнес-планів у майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю. Структура цієї програми містить такі складові: цільову програму діяльності; дидактичні модулі; банк інформації до кожного модулю.

Модулі можуть поділятися на міні-модулі, які в рамках завдань проєктувальної діяльності розробки бізнес-планів забезпечують умови для оволодіння її складовими. Кожен модуль і міні-модуль мають свою структуру, яка складається з необхідних елементів. До змістової частини елемента включають: теоретичну або практичну складові; контроль знань по їх оволодінню; список рекомендованої літератури для поглибленого вивчення матеріалу. Враховуючи дані положення сформовано попередню

задекларування такого явища, як естетична культура юриста, не принесе бажаного результату, не з'явиться само по собі у свідомості і внутрішньому переконанні правника тільки тому, що цього вимагає теорія педагогіки та права. Ціннішим є практичний прояв цього явища, який, в свою чергу, досягатиметься через втілення у життя практичну діяльність і свідомість правника основоположних засад - принципів, на яких і будуватиметься естетична культура юриста.

Стан дослідження. У вітчизняній та зарубіжній літературі проблематиці основоположних ідей естетичної культури юриста приділяли увагу А. Бичко, М. Каган, Н. Коваль, Л. Левчук, Г. Заїченко, С. Сливка. Вченими розроблені основні засади загальних та спеціально-правових принципів професійної та естетичної культури юриста, вплив правового та естетичного явища на формування особи правника. Питанням функцій естетичної культури приділяли увагу В. Горський, В. Мазепа, С. Сливка, Г. Шевченко.

Необхідність та актуальність розробки даної теми обумовлюється тим, що у формуванні особи правника закони краси, гармонія, вічні цінності суспільства відіграють провідну роль, допомагають виробити власну позицію, оціночні критерії явищ правової діяльності. У принципах і функціях естетичної культури закладено основні засади створення естетично гармонійної особистості правника.

Виклад основних положень. Головні принципи естетичної культури - це ті базові засади, на основі яких формується почуття краси і гармонії особи правника у процесі світосприйняття, що переноситься на рівень професійного спрямування, правосвідомості та особистісних якостей юриста. Принципи естетичної культури відображають певні естетичні позиції, без яких немислима юридична діяльність. За твердженням С. Сливки, до основних принципів естетичної культури юриста належать: юридична гармонія, естетично домінуюча, феномен творчої волі, юридична алегоричність, професійна мажорність, службовий дизайн [9, с. 216]. Ці принципи є цінними для формування естетичної культури юриста, але, вважаємо, їх недостатньо, оскільки не врахований чинник інформаційного спілкування, естетичної гармонії між діями, почуттями та свідомістю, а також необхідність естетичних засад у логічному мисленні. Адже юрист повинен прагнути до «співпраці» з природою, бо за умови злиття із законами природи, керуючись нормами природного права при прийнятті важливих рішень, юрист досягає гармонії не лише у зовнішньому прояві професійної діяльності, але й створює внутрішній баланс між необхідністю дій, почуттями та правовим явищем, яке він досліджує в даний момент. Як доводить Л. Левчук, прагнення нескінченне, і воно породжує бажання до споглядання і вдосконалення [11]. Через це і в юриста виникає внутрішній порив до синтезу краси і гармонії, прагнення творити гармонійний прояв довілля. Відчуття заслуженої оцінки, доцільності власного творчого прояву у діяльності веде як до прагнення краси і гармонії у суспільстві, так і до самовдосконалення самої особистості.

Основними естетичними категоріями є гармонія і міра, прекрасне і

профессионально-педагогической деятельности.

- Организационно-коммуникативный аспект – умение эффективно общаться, организовывать педагогический процесс как позитивный диалог носителей различных культур во времени и пространстве.

Выводы. Анализ современных подходов к проблеме профессионально-педагогической подготовки будущих учителей позволил сделать следующие выводы:

- несмотря на глубокую научную разработку проблемы профессиональной подготовки будущих учителей, недостаточно исследованным остается ее поликультурный аспект;

- подготовка учителя к профессиональной деятельности в условиях поликультурной среды является сложным процессом, включающим в себя все виды деятельности студентов (учебная, внеучебная, научно-исследовательская, педагогическая практика);

- в результате данной подготовки должна сформироваться готовность будущих учителей к профессиональной деятельности в поликультурной среде как личностное интегративное образование, включающее в себя общекультурные и профессионально-педагогические знания и умения, личностные качества и ценностные ориентации.

Резюме. В статье рассматривается проблема подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности в условиях поликультурной среды, раскрывается сущность, содержание и структура готовности студентов к учебно-воспитательной работе в условиях этнического и культурного многообразия современного общества. **Ключевые слова:** профессионально-педагогическая подготовка будущих учителей, поликультурное образование, готовность будущих учителей к профессиональной деятельности в условиях поликультурной среды, общечеловеческие и национальные ценности, гуманизм, толерантность, гражданственность, национальное самосознание.

Литература

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Учеб.пособ. для пед. спец. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 141с.

2. Сластенин В.А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании. – М.: Магистр-пресс, 2000. – 263с.

3. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. – К.: „Магістр-S”, 1998. – 200 с.

Подано до редакції 18.04.2007

УДК 371

ЕСТЕТИЧНА КУЛЬТУРА - ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЮРИСТА

*Бабков М.І., викладач Кримського юридичного інституту
Національна юридична академія України ім. Ярослава Мудрого*

Постановка проблеми. Кожна наука, її галузі чи розділи формуються і функціонують на основі певних, визначених положень, функцій, принципів. Тому, досліджуючи один із компонентів професійної культури юриста, не можна залишити поза увагою основні засади, на базі яких виокремлюється цілісне поняття естетичної культури юриста. Просте

структуру модульної програми для підготовки інженерів-педагогів економічного профілю до бізнес-планування.

Подальшу увагу було зосереджено на виділенні принципів побудови модульної програми. Аналіз літературних джерел (О.Андрусь, І.Богданова, В.Волонцов, Д.Добенько, І.Носаченко, В.Пікельна, Т.Семенюк) дозволив визначити, що насамперед необхідно керуватися загальними принципами модульного навчання. Найбільш детально дані принципи розроблені П.Юцявічене [5], серед яких автором виділено принципи модульності, структуризації змісту навчання на відособлені елементи, динамічності, гнучкості, паритетності між педагогом і тими, хто навчається. Ряд цих принципів знайшли своє вдосконалення у роботах П.Стефаненка [4]. Проаналізуємо їх у відповідності до умов нашого дослідження.

Принцип модульності визначає підхід до навчання, відображений в змісті, організаційних формах і методах. За цим принципом навчання будується за окремими функціональними вузлами-модулями, призначеними для досягнення конкретних дидактичних цілей. Виходячи з цього, в структуру модульної програми було введено 3 модуля.

Принцип структуризації змісту навчання на відособлені елементи вимагає розглядати навчальний матеріал у рамках модуля як єдину цілісність, спрямовану на вирішення інтегрованої дидактичної цілі. При структуризації змісту навчання необхідно керуватися принципом системності знань, що виключає фрагментарність засвоєння. За цих умов кожен модуль, розроблений нами, має чітко визначену дидактичну мету, реалізація якої є одним з кроків досягнення інтегральної мети - формування проєктувальних умінь розробки бізнес-планів.

Принцип динамічності забезпечує вільну зміну змісту модулів з урахуванням сучасних умов ринку праці. Цей принцип реалізується за рахунок використання комп'ютерної програми як форми подання інформації кожного модулю.

Принцип гнучкості передбачає побудову модульної програми і відповідно модулів таким чином, щоб легко забезпечувалася можливість пристосування змісту навчання і шляхів його засвоєння до індивідуальних потреб студентів. Згідно з даним принципом навчальний матеріал модулів сформовано з урахуванням первісного рівня володіння системою знань щодо проєктування бізнес-планів. Тобто зміст модулів представлено у вигляді базового та розширеного курсів. Серед них останній містить елементи теоретичної основи проєктувальної діяльності, які мають бути засвоєні при вивченні інших економічних дисциплін («Маркетинг», «Менеджмент», «Бухгалтерський облік» та інші).

Важливим у модульному навчанні, як це підкреслено П.Юцявічене, є принцип паритетності. Не виключаючи необхідності субординації у відносеннях викладачів зі студентами, необхідно зосередити увагу на створенні базисної умови для реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі навчання, оскільки навчання є активнішим тоді, коли студент сам максимально активний, а педагог виконує роль консультанта-координатора. Виходячи з цього, в розробленій нами модульній програмі

передбачена серія завдань різного рівня складності, що дозволяє студенту активно організувати навчально-пізнавальну діяльність, виходячи зі своїх можливостей.

З метою виокремлення модулів модульної програми було проаналізовано існуючі системи підготовки фахівців і зміст проєктувальної діяльності щодо розробки бізнес-планів.

Аналіз наукових праць таких авторів, як В.Барінова, В.Горемикіна, О.Кузнєцова, С.Покропивного, В.Попова, В.Слінькова, особливостей навчання фахівців економічного профілю у різних навчальних закладах, опитування викладачів економічних дисциплін Української інженерно-педагогічної академії, Харківського державного економічного університету, Харківської національної академії міського господарства дозволили виявити, що при підготовці спеціалістів до реалізації процесу бізнес-планування першим етапом є формування методологічної основи розробки бізнес-планів. Надалі навчання студентів спрямовано на формування умінь щодо виокремлення структури бізнес-плану та його розробки. Згідно з даними положеннями нами зроблено припущення, що модульна програма підготовки інженерів-педагогів економічного профілю до реалізації процесу бізнес-планування повинна містити: модуль 1 “Введення у бізнес-планування”, модуль 2 “Структура бізнес-плану”.

На попередніх етапах дослідження нами встановлено необхідність використання спеціалізованої інструментальної програми “Project Expert” при формуванні умінь розробки бізнес-планів. Програмний продукт призначений для автоматизації трудомістких розрахунків, які є основою процесу бізнес-планування, і визнаний найбільш ефективним продуктом для реалізації даного процесу [3]. Аналіз змісту робочих програм економічних та комп’ютерних дисциплін не виявив серед останніх тієї, в рамках якої відбувалося формування умінь роботи з даною комп’ютерною програмою. Тому ми вважаємо за доцільне введення у модульну програму ще одного модуля, основним завданням якого є підготовка майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю як користувачів спеціального програмного забезпечення “Project Expert”. Таким чином, було розроблено модуль 3 «Основи використання програмного середовища “Project Expert”». Висновки підтвердились результатами опитування викладачів економічних дисциплін Української інженерно-педагогічної академії, Харківського державного економічного університету, Харківської національної академії міського господарства. За цих умов в остаточному підсумку до складу модульної програми підготовки майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до розробки бізнес-планів ввійшли наступні модулі:

- модуль 1 “Введення у бізнес-планування”, основною метою якого є формування методологічних основ даного процесу;
- модуль 2 “Структура бізнес-плану”, який спрямовано на формування умінь реалізації процесу бізнес-планування;
- модуль 3 “Основи використання програмного середовища “Project Expert”, вивчення якого сприяє формуванню умінь використання даної програми в рамках розробки бізнес-планів.

педагогических умений и навыков, позволяющую осуществлять эффективную учебно-воспитательную работу в условиях этнического и культурного многообразия современного общества. Она является интегрированным результатом учебной деятельности, педагогической практики, внеучебной воспитательной работы, а также их самодетерминационных аналогов (самообразование, самообучение, самовоспитание)». Отсюда в структуре данного феномена мы выделяем следующие аспекты:

- Аксиологический аспект – включает в себя понимание, внутреннее принятие мозаичной этнокультурной картины мира как одной из основных общечеловеческих ценностей, убеждение в равноправии и равноценности составляющих ее этносов и этнических культур, стремление к воспитанию молодежи в духе гармонического единства общечеловеческих и национальных ценностей.

- Теоретический аспект – предполагает понимание теоретических основ своей будущей профессии в контексте новых социокультурных вызовов времени и включающий в себя знание целей, задач, основных идей, категорий поликультурного образования, а также систему знаний в области культурологии, народоведения, краеведения, истории, этнической психологии и педагогики и других, которые позволяют осознать многомерность и многообразность современного мира и специфику культурных проявлений на личностном, групповом и социальном уровне.

- Технологический аспект – способность овладевать навыками исследования, изучения, анализа культурологических проблем в конкретной педагогической деятельности; умения использовать имеющийся потенциал содержания общего образования в ракурсе целей и задач поликультурного образования, а также вносить новые идеи, отражающие этническое и культурное многообразие мира, специфику поликультурной ситуации в том или ином регионе мира, страны.

- Личностный аспект – формирование таких атрибутивных качеств личности современного педагога, как гуманизм, толерантность в межэтнических, межкультурных, межличностных и социальных отношениях, мировоззренческая зрелость, гражданская ответственность и активность, развитое национальное самосознание, творческая активность, высокий уровень развития культуры.

- Интегративный аспект – способность связать научно-теоретические знания с практической педагогической деятельностью как фактор успешной подготовки подрастающего поколения к эффективной жизнедеятельности в социокультурных условиях XXI столетия; понимание влияния широкого спектра социально-экономических, политических, культурных, этнических процессов, протекающих в современном обществе, на формирование личности учащихся.

- Адаптивный аспект – способность к быстрой и эффективной адаптации к особенностям поликультурной социально-педагогической среды на всех уровнях учебно-воспитательного процесса; умение прогнозировать и подготовиться к каким-либо изменениям в рамках

навыков явно недостаточно. На наш взгляд, психолого-педагогические, предметно-научные, культурологические знания и умения организации и осуществления учебно-воспитательной деятельности в условиях поликультурной среды должны быть детерминированы личностными качествами учителя, ведущее место среди которых занимают такие, как гуманизм, толерантность, гражданственность и развитое национальное самосознание. Причем, формирование личности будущих педагогов в учебно-воспитательном процессе высшей школы необходимо осуществлять на основе принципа единства общечеловеческих, гражданских и национальных ценностей.

Опираясь на данный тезис, мы понимаем профессионально-педагогическую подготовку будущих учителей как процесс обучения дисциплинам социально-гуманитарного и психолого-педагогического циклов, педагогической практики, самостоятельной научно-исследовательской деятельности студентов, внеучебной воспитательной работы в вузе, способствующих формированию у будущих учителей синтезированных знаний и умений, качеств личности, позволяющих осуществлять педагогическую деятельность в условиях поликультурной среды.

Трактовка профессионально-педагогической подготовки как процесса предполагает наличие относительно конечного результата, характеризующегося сформированностью психолого-педагогических, предметно-научных, культурологических знаний и умений, личностных качеств и ценностных ориентаций, позволяющих осуществлять эффективную педагогическую деятельность по подготовке подрастающего поколения к жизни и деятельности в современных социокультурных условиях. В данном контексте приобретает актуальность анализ довольно широко распространенного в современной педагогической науке понятия готовности учителя к педагогической деятельности.

Проблема готовности учителя к учебно-воспитательной деятельности начала активно разрабатываться в педагогической науке в 70-ые годы прошлого столетия. Различные аспекты готовности нашли свое отражение в работах Н.Болдырева, М.Дьяченко, Л.Кандыбович, Г.Костюка, Л.Кондрашовой, А.Линенко, В.Моляко, В.Сластенина, А.Троцко, Н.Щурковой и др.

Ученые рассматривают готовность учителя к педагогической деятельности как сложное интегративное образование, включающее в себя наряду со знаниями и умениями различные свойства личности.

Опираясь на понимание готовности как сложного образования, включающего в себя физиологические, психолого-педагогические и социальные составляющие, а также на принятую нами трактовку профессионально-педагогической подготовки, мы считаем целесообразным в контексте целей и задач исследования дать следующее определение: «Готовность учителя к педагогической деятельности в поликультурной среде представляет собой совокупность определенных качеств (свойств) личности с высоким уровнем интеллектуальных знаний, профессионально-

Реализация данных модулей здійснюється засобами комп'ютерних технологій. Сукупність наведених модулів складає комп'ютерну навчаючу систему щодо підготовки майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю у напрямку бізнес-планування.

Більш поглибленій розробці кожного модулю було присвячено наступний крок побудови методики формування проєктувальних умінь розробки бізнес-планів у майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю. Роботу було спрямовано на трансформацію інтегральної цілі модульної технології в модульні під-цілі. Кожна під-ціль визначає структуру кожного модуля. Модуль включає викладення навчального матеріалу, його пояснення з урахуванням рівня складності, вказівки щодо розширення інформації за допомогою навчальних посібників та інше. Змістові одиниці модуля складають відносно самостійні частини (блоки), міра автономності яких обумовлюється дидактичними завданнями. Оцінювання засвоєння навчального матеріалу проводиться на рівні вхідного контролю з метою визначення міри готовності до засвоєння модуля та на рівні вихідного – з метою визначення рівня засвоєння модуля в цілому. Для визначення змістовних одиниць кожного модулю, у відповідності до їх цілей у системі підготовки за напрямком бізнес-планування, нами здійснено аналіз економічної літератури, робочих програм економічним дисциплін, що спрямовані на формування умінь по розробці бізнес-планів. Основною метою модуля 1 “Введення у бізнес-планування” визначено формування методологічних основ даного процесу. За цих умов у відповідності до результатів проведеного аналізу нами сформовано теоретичну базу модуля 1, що містить такі змістовні елементи:

1. Сутність поняття “бізнес-план”.
2. Цілі розробки бізнес-плану.
3. Функції бізнес-плану.
4. Принципи бізнес-планування.
5. Класифікація бізнес-планів.
6. Стадії розробки бізнес-планів.

Метою модуля 2 “Структура бізнес-плану” є формування умінь у студентів щодо визначення структури бізнес-плану та його розробки. Даний модуль поділяється на міні-модуль 2.1 “Інваріантна структура бізнес-плану” та міні-модуль 2.2 “Варіативна частина бізнес-плану”. Змістовними елементами міні-модулю 2.1 є система знань щодо розробки таких розділів бізнес-плану, як:

1. Резюме.
2. План маркетингу.
3. Виробничий план.
4. Організаційний план.
5. Фінансовий план.
6. Оцінка ризиків.

Зміст навчального матеріалу міні-модулю 2.2 містить систему знань щодо розробки складових бізнес-планів, включення яких до його структури обумовлено вихідними параметрами процесу бізнес-планування. Тому

вивчення міні-модулю 2.2 здійснюється за такою послідовністю:

1. Напрямок розробки бізнес-плану.
2. Сфера діяльності підприємства.
3. Вид підприємства.

Останнім модулем модульної програми підготовки майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю є модуль 3 “Основи використання програмного середовища Project Expert”. При формуванні системи знань для вивчення даного модуля нами проаналізовано спеціальну літературу, де описано принципи роботи даної програми, довідник самої програми. В результаті виокремлено змістовні елементи даного модулю, а саме:

1. Призначення «Project Expert».
2. Переваги «Project Expert» у порівнянні з іншими аналогічними продуктами.
3. Інтерфейс програми «Project Expert».
4. Послідовність розробки бізнес-планів у програмному середовищі «Project Expert».

Отже, проведена робота дозволила визначити структуру модульної програми та зміст кожного модулю щодо формування проєктувальних умінь по розробці бізнес-планів.

Висновки. Застосування наукових підходів щодо розробки модульних технологій як основи організації навчання майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю бізнес-плануванню дозволило створити модульну програму як складову таких дидактичних модулів: модуль 1 - “Введення у бізнес-планування”, модуль 2 - “Структура бізнес-плану”, модуль 3 - “Основи використання програмного середовища “Project Expert”. Проведена дослідницька діяльність в напрямку експериментального дослідження запропонованого підходу до умов підготовки майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю підтвердили його ефективність.

Подальші напрямки досліджень. Подальші дослідження будуть спрямовані на удосконалення змісту кожного модулю модульної програми по розробці бізнес-планів, визначення особливостей різних видів бізнес-планів і розробці на цій основі узагальнених підходів по навчанню основам бізнес-планування.

Штефан Л.В., Кошелева В.С.

Модульні технології як основа підготовки майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до бізнес-планування

У статті розглянуто питання щодо підготовки майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю у напрямку бізнес-планування із застосуванням модульних технологій. Обґрунтовано актуальність використання модульних технологій при формуванні у студентів проєктувальних умінь розробки бізнес-планів, визначено наукові та методичні підходи стосовно реалізації таких технологій у процесі навчання, виокремлено основні принципи організації навчального процесу за модульними принципами. Розроблено структуру модульної програми

[2, с.66].

Таким образом, профессионально-педагогическая подготовка понимается учеными как целенаправленный процесс, учитывающий полифункциональность деятельности учителя и имеющий сложную структуру, включающую в себя большое число компонентов.

В плане подготовки будущих учителей выделяются проблемы формирования культуры педагогического общения (Н.Кузьмина, И.Страхова, В.Кан-Калик, В.Кукушкина, А.Мудрик, В.Сластенин и др.), профессиональной адаптации молодого учителя (О.Мороз, Л.Лесохина, О.Солодухова и др.), развития творческого педагогического мышления (В.Загвязинский, Ю.Кулюткин и др.), подготовки к научно-исследовательской деятельности (Н.Тальзина), формирования профессиональной компетентности (Н.Бибики, Н.Гузий, В.Сластенин и др.), саморазвития личности студентов (В.Андреев, В.Семиченко) и др.

В конце 20 – начале 21 вв. в педагогической науке усиливается интерес к проблеме подготовки педагогов к учебно-воспитательной работе в контексте поликультурного образования. На Западе в данном направлении работали Дж.Бенкс, П.Майо, П.Макларен и др. Различные аспекты данной проблемы нашли отражение в ряде работ российских ученых: Б.Гершунского, А.Джуриного, Г.Дмитриева, З.Мальковой, В.Макаева, И.Лернера, А.Шафриковой, Г.Палаткиной, В.Николаева, О.Гукаленко, Гасанова, М.Воловиковой и др. Активно данная проблема разрабатывается в Украине. Методологические подходы к ее решению получили освещение в трудах О.Сухомлинской, И.Беха, И.Зязюна, Н.Вашуленко, С.Гончаренко, Ничкало, Н.Побирченко, В.Семиченко, А.Троцко, Н.Ярмаченко и др. В исследованиях О.Ковальчук, И.Лощеновой, А.Солодкой освещаются историко-педагогические аспекты поликультурного образования. И.Лощенова исследует проблему поликультурного воспитания студентов на лингвокультурологическом материале. Диссертация Т.Билоус посвящена формированию толерантности у студентов в процессе изучения иностранных языков. Проблема интеркультурной коммуникации освещена в исследованиях А.Поляковой, В.Фурмановой, О.Часных. В контексте данной проблемы представляют интерес научные работы М.Хайрулдинова, Л.Редькиной, З.Мустафаевой, Э.Зарединовой, посвященные использованию потенциала этнопедагогики крымских татар и караймов в процессе воспитания подрастающего поколения в условиях поликультурного социума.

Сравнительный анализ позиций разных авторов по проблеме профессионально-педагогической подготовки будущих учителей показывает, что, несмотря на расхождения, все они связывают качественную подготовку учителя с формированием системных знаний и педагогических умений.

Однако для осуществления функций межкультурного коммуникатора, своеобразного посредника между культурами различных народов и шире – организатора процесса взаимопознания, взаимообогащения и взаимопроникновения культур – одних знаний и профессиональных

условиях этнического и культурного многообразия современного общества, их апробации и внедрения.

Актуальность данной проблемы нашла отражение в документах ООН, ЮНЕСКО, Совета Европы, ряда международных форумов, посвященных развитию образования в новом столетии, Конституции Украины, Законах «Об образовании», «Об общем среднем образовании», «О высшем образовании», Государственной национальной программе «Образование. Украина XXI века», других нормативно-правовых документах и материалах.

Проблема подготовки будущих учителей исследовалась многими учеными. О ее актуальности свидетельствуют многочисленные разноаспектные исследования О.Абдуллиной, С.Архангельского, Г.Балла, О.Дубасенюк, В.Загвязинского, И.Зязюна, В.Козакова, Н.Кузьминой, Ю.Кулоткина, Н.Ничкало, Г.Париновой, Л.Пуховской, З.Равкина, И.Раченко, В.Сластенина, А.Троцко, Т.Яценко и др.

В то же время недостаточное развитие в педагогической науке получил поликультурный аспект подготовки учителя, формирования его профессиональной готовности к осуществлению педагогической деятельности в условиях этнического и культурного многообразия.

Цель статьи: проанализировать современные подходы к профессионально-педагогической подготовке будущих учителей; обосновать интегративный характер профессионально-педагогической подготовки будущих учителей; охарактеризовать сущность, содержание и структуру готовности будущих учителей к профессиональной деятельности в условиях поликультурной среды.

В современной педагогической науке сложились различные подходы к определению сущности профессионально-педагогической подготовки, но общим, объединяющим началом выступает ее понимание как целенаправленного педагогического процесса.

По мнению О.Абдуллиной, профессиональная подготовка будущих учителей направлена на вооружение их глубокими и всесторонними знаниями, умениями по своей специальности, знаниями содержания и методов науки, а также практическими умениями [1, с.24].

Л.Хомич отмечает, что педагогическое образование, в отличие от других типов профессиональной подготовки, должно давать системные знания о человеке как субъекте образовательного процесса и включает в себя обучение и воспитание [3, с.126].

В научных работах по данной проблеме В.Сластенин также акцентирует внимание на необходимости формирования у студентов теоретических знаний в объеме «достаточном и необходимом для того, чтобы выпускник педагогического вуза, усвоив их, мог: а) строить свою профессиональную деятельность на высоком научно-педагогическом уровне; б) самостоятельно изучать, описывать и разъяснять реальные педагогические явления, принимать обоснованные профессиональные решения; в) самостоятельно добывать научно-педагогические знания, умело и быстро ориентироваться в потоке информации, которая приходит»

підготовки майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до бізнес-планування і сформовано зміст кожного модулю.

Ключові слова: бізнес-план, проектувальні уміння, модульна програма, модуль.

Штефан Л.В., Кошелева В.С.

Модульные технологии как основа подготовки будущих инженеров-педагогов экономического профиля к бизнес-планированию

В статье рассмотрены вопросы относительно подготовки будущих инженеров-педагогов экономического профиля в направлении бизнес-планирование с использованием модульных технологий. Обоснована актуальность применения модульных технологий при формировании у студентов проектировочных умений разработки бизнес-планов, определены научные и методические подходы относительно реализации таких технологий в процессе обучения, выделены основные принципы организации учебного процесса по модульным принципам. Разработана структура модульной программы подготовки будущих инженеров-педагогов экономического профиля к бизнес-планированию и сформировано содержание каждого модуля.

Ключевые слова: бизнес-план, проектировочные умения, модульная программа, модуль.

Summary. L. Shtefan, V. Kosheleva “Modules technologies as basis of preparation of future engineers-teachers of economic type to business-planning”.

Questions of preparation of future engineers-teachers of economic type in direction business-planning at the use of modules technologies are considered in the article. Actuality of application of modules technologies to forming at the students of designing abilities of development of business plans is grounded, scientific and methodical approaches to realization of such technologies in the process of teaching are certain, basic principles of organization of educational process on module are selected. The structure of modular code of preparation of future engineers-teachers of economic type to business - planning is developed and maintenance of each module is formed. **Keywords:** business plans, designing abilities, modular code, module.

Література

1. Аніщенко В.М. Модульне навчання. Концепція Міжнародної організації праці. Гнучкі програми професійного навчання – засіб сприяння зайнятості //Професійно-технічна освіта. – 2003. - №4. – С. 21-23.
2. Бизнес-планирование: Учебник / Под ред. В.М. Попова и С.И. Ляпунова. – М.: Финансы и статистика, 2003. – 672 с.
3. Михайличенко А.М. Концепція модульної системи професійного навчання (за методикою Міжнародної Організації Праці): Навчально-методичний посібник. – Харків: УПА, 2003. – 36 с.
4. Стефаненко П. Особливості та процес функціонування модульної дистанційної дидактичної системи // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2001. - №4. – С. 51-63.
5. Юцявичине П.А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса. – 1989. – 272 с.

Подано до редакції 18.04.2007

**АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН
(РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВО-ДОСЛІДНОГО ПРОЕКТУ)**

Ігнатенко Микола Якович

*доктор педагогічних наук, професор, Заслужений працівник
освіти України, Перший проректор*

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Сьогодні вища освіта є одним з визначальних чинників відтворення інтелектуальних і продуктивних сил суспільства, розвитку духовної культури українського народу, запорукою майбутніх успіхів у зміцненні й утвердженні авторитету України як суверенної, незалежної, соціальної та правової держави. Це є одним із пріоритетів діяльності уряду «Конкурентна Україна». На визначальній ролі вищої освіти наголошувалося на підсумковому саміті «Групи восьми» в Санкт-Петербурзі «Освіта для інноваційних суспільств у ХХІ столітті».

Процес об'єднання Європи, його руху на схід супроводжується формуванням загального освітнього і наукового простору, розробкою єдиних критеріїв і стандартів у цій галузі, де якість вищої освіти є основою створення цього процесу. Ніколи ще проблема якості освіти в Україні не мала такого важливого ідеологічного, соціального, економічного і технічного значення, як нині. Висунення проблеми якості на перший план зумовлене об'єктивними чинниками:

по-перше, від якості людських ресурсів залежить рівень розвитку країни та її глобальної економічної конкурентоспроможності;

по-друге, якість освіти набуває все більшого значення в забезпеченні конкурентоспроможності випускників вищої школи на ринку праці.

Інноваційний шлях розвитку суспільства можливо забезпечити, лише сформувавши покоління людей, які і мислять, і діють по-інноваційному. Звідси – значна увага до загального розвитку особистості, її комунікативних здібностей, засвоєння знань, самостійності у прийнятті рішень, критичності та культури мислення, формування інформаційних і соціальних навичок.

Слід відзначити, що протягом кількох десятиліть питання, пов'язані з математичною і професійною підготовкою фахівців привертають увагу математиків (Е.Борель, Б.В.Гнеденко, Г.В.Дорофєєв, О.А.Ляпунов), методистів-математиків (Є.С.Канін, В.М.Левін, О.Г.Мордкович, А.М.Пишкало, В.В.Фіров, І.Ф.Шаригін), педагогів (В.О.Адольф, В.М.Гриньова, Є.Г.Плотникова, Л.Г.Штабова) та інших. Не залишаються осторонь і філософи (О.А.Габриєлян, В.А.Єровенко, С.Л.Катречко, Т.Б.Кудряшова, М.К.Мамардашвілі), висвітлюючи окремі питання, пов'язані з освітою взагалі, з оволодінням знаннями, естетикою мислення тощо. Минає час, змінюються суспільні пріоритети, програми підготовки фахівців, педагогічні умови навчальної та професійної діяльності, а питання якості математичної підготовки фахівців знову злгоденні. І це не випадково, адже математика є значною, дуже важливою частиною

фактами, розумінню ідей і методів математики сприяють розроблені прийоми і засоби систематизації і узагальнення знань і способів діяльності студентів.

10. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів передбачає навчання методам доведення математичних тверджень, розв'язування задач і приведення їх в систему при підсумковому повторенні курсу математики як при фронтальній, груповій, так і самостійній навчальній діяльності студентів. Розв'язування задач покращується, якщо при навчанні враховувати розроблені: критерії і вимоги до відбору системи задач, методу вироблення вмінь студентів аналізувати структуру задачі, застосувати методи і способи розв'язання; прийоми контролю, корекції і оцінювання процесу і результату розв'язання, ретроспективного його аналізу. З'ясовані можливості алгоритмічного підходу при формуванні навичок і умінь розв'язувати задачі. Ефективними прийомами активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів виявилися: реалізація внутріпредметних, міжпредметних зв'язків та прикладної спрямованості курсу математики при вивченні теоретичного матеріалу і розв'язуванні задач. Сформульовані і експериментально перевірені методичні вимоги до відбору і розв'язання прикладних задач.

11. Дослідження показало, що впровадження інформаційних технологій, зокрема персональних комп'ютерів, сприяють значному розширенню змістового наповнення курсу математики, активізації і індивідуалізації навчання, гуманітаризації змісту і гуманізації навчально-виховного процесу. Проаналізовані і експериментально перевірені можливості використання персональних комп'ютерів при вивченні різноманітного навчального матеріалу у вищій школі.

12. Результати кафедрального дослідження, їх впровадження в практику вищої школи і зокрема в процес підготовки майбутнього вчителя математики дають підстави стверджувати, що поставлені завдання розв'язані. Експериментальна перевірка основних положень дослідження підтвердила висунуту нами гіпотезу.

Подано до редакції 12.03.2007

**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К УЧЕБНО-
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТІ В УСЛОВИЯХ
ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ КАК СОЦИАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

*Агадуллин Рафик Рифович
преподаватель кафедры педагогики
РВУЗ «КИПУ», г. Симферополь*

Постановка проблемы. Поликультурный характер современного общества и связанные с ним задачи образования подрастающих поколений потребовали от педагогической теории и практики активизации научного поиска эффективных технологий, направленных на формирование готовности будущих учителей к профессиональной деятельности в

управління розумовою і практичною діяльністю студентів з боку викладача і самоуправління в процесі навчання; д) своєчасний і об'єктивний контроль і самоконтроль, взаємоконтроль успішності студентів в процесі навчання з урахуванням запропонованих моделей навчання.

6. Завдання всебічного розвитку особистості передбачає, щоб розвиваючи і активізуючи функцію навчання виконував кожний з обраних методів, прийомів і засобів навчання. Проаналізовані можливості різних організаційних форм, методів, прийомів і засобів навчання, в тому числі і персональних комп'ютерів, для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів на заняттях, так і в поза навчальний час.

7. Діяльнісний підхід до навчання математики передбачає зміни традиційної організаційної форми навчання – заняття, системи занять, співвідношення між знаннями і способами діяльності студентів. В організації занять з метою розвитку розумової активності і пізнавальної самостійності важливу роль відіграє вдалий вибір і поєднання як фронтальних форм організації навчання, так і різних видів сумісної групової та індивідуальної роботи. У зв'язку з диференціацією навчання рекомендується організовувати діяльність гомогенних (однорівневих) і гетерогенних (різнорівневих) груп на основі діагностики рівня навченості, сприйнятливості, інтересу до предмету. У зв'язку з цим пропонується апробована методика організації діагностичної діяльності викладача математики.

8. Засоби навчання математики мають утворювати єдиний комплекс, основою якого є підручник. Їх використання ефективне, якщо враховувати вікові і індивідуальні особливості студентів, зміст навчального матеріалу і рівні вимог до його засвоєння. Персональні комп'ютери рекомендується використовувати в навчальному процесі як контролюючі машини, навчальні тренажери моделювальні стенди, інформаційно-довідкові системи, ігрові навчальні середовища, електронні конструктори, експертні системи тощо.

9. В методичній системі активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів виділені і експериментально перевірені шляхи і прийоми вивчення теоретичного матеріалу і його застосування до розв'язування задач і вправ.

З'ясовано, що активізація навчання студентів при вивченні теоретичного матеріалу найбільш ефективна при використанні евристичної бесіди і дослідницького методу, при належній організації самостійного вивчення теоретичного матеріалу за підручником чи допоміжній, зокрема науково-популярній літературі. При цьому в умовах диференційованого навчання доцільно пропонувати кожній з типологічних груп студентів завдання різної складності, реалізувати різноманітні шляхи закріплення вивченого, попередньо виділивши в теоретичному матеріалі головне.

В дослідженні наведені приклади активізації навчальної діяльності студентів при вивченні теоретичного матеріалу і розглянуті шляхи закріплення вивченого. Виробленню уявлень студентів про цілісну систему вузівської математичної освіти, виділенню зв'язків між математичними

загальнолюдської культури. Як частина людської культури вона... потрібна всім, в тому числі і гуманітаріям, бо на неї припадає реалізація у навчанні таких винятково важливих цілей, як розвиток дисципліни мислення; вміння відрізняти істину від хиб; вміння відрізняти смисл від нісенітничі; і вміння відрізняти зрозуміле від незрозумілого.

Ось чому перехід до нової, більш гнучкої стратегії математичної освіти, забезпечення належного рівня математичної підготовки випускника вищого навчального закладу є актуальним.

Особистісна спрямованість освіти є однією з основних тенденцій сучасної, як загальноосвітньої, так і вищої школи.

Саме тому на перший план освіти (у т.ч. і математичної), сьогодні як ніколи, виступають завдання створення оптимально сприятливих умов для виявлення і розвитку здібностей учнів, студентів, задоволення їхніх потреб, формування здорових внутрішніх мотивів, розвитку навчально-пізнавальної активності і творчої самостійності.

У проекті концепції базової математичної освіти в Україні серед вихідних положень побудови системи математичної освіти відзначається, що в організації навчального процесу доцільно надавати пріоритет методам активного навчання і сучасним технологіям.

Активізація пізнавальної діяльності учнів, студентів у процесі навчання математики – одна з гострих проблем, над розв'язанням якої сьогодні працює методична наука і національна школа. У ній, як у фокусі, переплітаються соціальні, психолого-педагогічні і методичні проблеми математичної підготовки фахівців на сучасному етапі розвитку суспільства.

Пізнавальна активність як педагогічне явище – двосторонній взаємопов'язаний процес: з одного боку, це форма самоорганізації студентів; з іншого – результат особливих зусиль викладача, спрямованих на організацію діяльності студентів.

Окрім того, пізнавальна активність студента – складне інтегративне утворення особистості, яке включає мотиваційний, операційний та результативний компоненти і має свої особливості, а саме: високорозвинену пізнавальну потребу особистості, прояв інтелектуальної ініціативи, надситуативності, тобто вихід особистості за межі даної діяльності за власним бажанням, прагнення до нового цілеутворення.

Зазначене вище свідчить про актуальність науково-педагогічного та методичного обґрунтування питань, пов'язаних з активізацією навчально-пізнавальної діяльності, підвищенням розумової активності студентів у процесі оволодіння математичними знаннями.

Активізація навчально-пізнавальної діяльності при вивченні математики в старшій школі приділялася увага педагогами-дослідниками, методистами і вчителями на кожному з етапів модернізації шкільної математичної освіти. У роботах, присвячених розв'язанню зазначеної проблеми, чимало цінних ідей, теоретичних узагальнень і практичних розробок, які плідно були використані нами.

Дані, необхідні для обґрунтування цілісності і цілеспрямованості активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів при вивченні

математики, одержані нами в результаті аналізу психологічних досліджень. Роботи в галузі нейропсихології, психофізіології, загальної і вікової психології, педагогічної психології (М.М.Амосов, Б.Г.Ананьев, П.К.Анохін, Дж.Брунер, Л.С.Виготський, Г.К.Костюк, О.М.Леонтьєв, О.Р.Лурія, С.Л.Рубінштейн, П.А.Шеварьов, І.С.Якиманська та ін.) сприяють розумінню механізмів прийняття рішення в діяльності людини, зокрема в навчальній діяльності учня; залежності між інформаційними і психічними явищами, проблемами переробки знакової інформації, розкриттю змісту поняття «активізація пізнавальної діяльності», з'ясуванню критеріїв пізнавальної активності.

Науковий пошук спирався на проведення дослідження особливостей навчальної діяльності студентів, дидактичних закономірностей, активізації навчально-пізнавальної діяльності. Роботи вчених (А.М.Алексюк, Ю.К.Бабанський, Г.О.Балл, П.Я.Гальперін, Ю.З.Гільбух, А.З.Зак, Л.В.Занков, В.А.Крутецький, М.І.Махмутов, Ю.І.Машбиць, В.О.Онищук, В.Ф.Паламарчук, І.Ф.Харламов та ін.) визначили основу осмислення проблеми рівнів пізнавальної активності, мотиваційних її характеристик, методів, прийомів і організаційних форм активізації навчально-пізнавальної діяльності.

При розробці теоретичних і методичних аспектів проблеми важливе значення мали науково-методичні дослідження (О.К.Артемов, Г.П.Бевз, М.І.Бурда, Я.І.Грудьонов, О.С.Дубінчук, М.Я.Ігнатенко, П.М.Єрднієв, М.І.Жалдак, М.І.Кованцов, Ю.М.Колягін, М.В.Метельський, Г.І.Саранцев, З.І.Слепкань, А.А.Столяр, І.Ф.Тесленко, М.І.Шкіль, М.Й.Ядренко та ін.). Цей цикл досліджень включає широке коло питань, пов'язаних з покращенням математичної підготовки учнів: розробка змісту математичної освіти, різномірних програм, підготовка навчальних і методичних посібників, вдосконалення методів, організаційних форм і засобів навчання.

Особливу роль у дослідженні і розробці проблеми мали роботи з активізації пізнавальної діяльності в предметному, методико-математичному аспекті: змісту математичних умінь: (О.М.Абрамов, Ж.Адамар, О.Д.Александров, О.М.Астряб, Л.С.Атанасян, М.І.Бурда, М.Я.Ігнатенко, О.В.Погорелов, О.Ф.Семенович, З.А.Скопеч, І.Ф.Тесленко, С.М.Чашечников та ін.); умінь розв'язувати задачі (М.І.Антоненко, Г.П.Бевз, Г.М.Глива, О.І.Глобін, Я.М.Жовнір, Є.П.Нелін, В.О.Швець, М.Й.Ядренко та ін.); умінь доводити твердження (Ф.Ф.Нагібін, Ф.Ф.Притуло, Г.М.Скобелев, З.І.Слепкань, О.І.Фетісов та ін.); формування загальних і спеціальних прийомів мислительської діяльності (Т.В.Гришина, В.М.Осинська, З.І.Слепкань, М.Я.Ігнатенко, В.І.Таточенко, В.П.Хмель та ін.); добір системи вправ (Г.П.Бевз, М.І.Бурда, Л.М.Лоповок, М.П.Маланюк, І.С.Матюшко, В.В.Прасолов, Г.І.Саранцев, І.Ф.Шаригін та ін.).

Разом з цим проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів при вивченні математичних дисциплін залишається недостатньо розробленою в нових соціально-економічних умовах розвитку суспільства

дослідження; широким впровадженням основних положень дослідження в практику ВНЗ. Результати дослідження використовувалися членами кафедри при проведенні занять в РВНЗ «КГУ» (м. Ялта).

Висновки. Результати кафедрального дослідження методологічних і методичних основ активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів при вивченні математики у вищому навчальному закладі дають підстави для таких висновків і рекомендацій:

1. Актуальність проблеми дослідження впливає з невідповідності існуючої організації освіти, змісту, методів і засобів навчання та виховання вимогам нової, високотехнічної цивілізації, яка виступає в інформаційне, комп'ютерне сторіччя, в якому первинними факторами стають знання, досвід, ціннісні орієнтації людини, її пізнавальна і творча активність, готовність до неперервної освіти. Розбудова системи освіти в Україні вимагає переорієнтації вищої школи на цілеспрямоване і систематичне формування зазначених вище якостей особистості, підсилення гуманістичної та гуманітарної спрямованості навчання і виховання.

2. Вихідними принципами проблеми дослідження є положення про те, що основою розвитку, навчання математики і виховання особистості студента є навчально-пізнавальна діяльність; комплексний підхід до процесу навчання, врахування об'єктивно існуючого фактору, рушійною силою процесу пізнання є внутрішні протиріччя між зростаючою складністю, новизною завдань і вимогам до навчання та наявними можливостями студента; принцип індивідуалізації і диференціації навчання.

3. Системний підхід до аналізу навчально-пізнавальної діяльності студентів дозволив визначити методологічні, психолого-педагогічні і методичні її основи з урахуванням особливостей взаємозв'язку і взаємообумовленості структурних компонентів: цільового, особистісно-операційного, емоційно-вольового, контрольного-регуляційного і оціночно-результативного. Зміст цих компонентів має специфічні навчальні функції, які підпорядковані кінцевій меті діяльності.

4. Розроблена, теоретично та експериментально обґрунтована концепція активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів включає: а) вихідні принципи і критерії пізнавальної активності студентів; б) рівні (репродуктивний, реконструктивний, творчий) пізнавальної активності; в) психолого-методичні закономірності управління навчальною діяльністю; г) організаційні форми, методи, прийоми і засоби активізації пізнавальної діяльності; д) систему контролю і оцінювання результатів навчальної діяльності студентів.

5. Необхідними умовами активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів є: а) систематичне і цілеспрямоване вироблення у студентів загальних і специфічних для математики розумових дій і прийомів розумової діяльності; б) врахування вікового і індивідуального загального розвитку студентів; в) систематичне діагностування рівнів математичного розвитку і пізнавальної активності студентів і на цій основі здійснення індивідуалізації і диференціації навчання математики; г)

консиліум тощо); експериментальні (констатуючий, формуючий, навчаючий експерименти); праксиметричні методи (аналіз результатів діяльності, хронометрування, аналіз передового і масового педагогічного досвіду).

Наукова новизна дослідження полягає в розробці методологічних та методичних основ активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів при вивченні математики у вищій школі; в системно-структурному підході до визначення змісту понятійного її апарату; в теоретично і експериментально обґрунтованій концепції активізації навчально-пізнавальної діяльності, реалізація якої сприяє підвищенню рівня загальної і математичного розвитку студентів, математичної підготовки, готовності до самоосвіти і неперервної освіти; в побудові методичної системи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів з урахуванням особливостей взаємозв'язку базових її компонентів.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що:

- на основі логіко-методологічного аналізу проблеми розроблені критерії і рівні пізнавальної активності студентів;
- теоретично обґрунтована необхідність перебудови навчального процесу на основі реалізації методологічних принципів і психолого-методичних закономірностей активізації навчально-пізнавальної діяльності;
- визначені теоретичні підходи до інтеграції змісту математичної освіти, реалізації прикладної спрямованості курсу математики, міжпредметних і внутріпредметних зв'язків як важливих умов активізації навчально-пізнавальної діяльності на заняттях з математики;
- виявлені дидактичні можливості нових інформаційних технологій навчання для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів при вивченні математики.

Практичне значення дослідження визначається тим, що: розроблена і впроваджена в практику роботи викладачів кафедри методична система забезпечує ефективну навчально-пізнавальну діяльність студентів при вивченні теоретичного матеріалу і розв'язуванні задач; запропоновано принципи добору математичних задач з урахуванням загальних підходів до їх розв'язання, створено пакет прикладних задач, які розв'язуються математичними методами; розроблена система діагностики, контролю і оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності; виявлені напрями удосконалення прийомів і засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів; розробка висунутих теоретичних положень доведена до конкретної реалізації: у вигляді методичних посібників, збірників задач, методичних рекомендацій для викладачів, методистів і студентів.

Вірогідність і обґрунтованість одержаних наукових результатів і висновків дослідження забезпечена: методологією вихідних позицій дослідження, відповідністю методів дослідження його меті і завданням; репрезентативністю вибірки; кількісним і якісним аналізом значного обсягу теоретичного і емпіричного матеріалу; взаємодоповненістю різних методів

й освіти. При традиційному навчанні математики рівень пізнавальної активності студентів залишається низьким.

Як свідчать наші експериментальні дослідження, 56% першокурників не вміють виділяти істотні зв'язки, закономірності в аналогічних математичних ситуаціях, кожен другий робить помилки при перенесенні знань і їх переформулюванні, кожен третій не вміє виділити в матеріалі основні положення. Не зважаючи на постійне удосконалення форм і методів роботи вчителів загальноосвітньої середньої школи, в математичних уміннях учнів є суттєві прогалини. Кожен третій старшокласник не вміє застосовувати поняття і властивості фігур до розв'язування типових задач.

Це пояснюється кількома причинами.

Основна причина низького рівня математичної підготовки і навчально-пізнавальної діяльності частини студентів – традиційна система організації навчання математики, яка передбачає використання інваріантної методики навчання, орієнтованої на «середнього» учня, студента.

На сьогодні відсутні науково виважені психолого-педагогічні і методичні основи активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, студентів при вивченні математики в старшій школі та вчз з урахуванням цільового, особистісно-операційного, емоційно-вольового і оціночно-результативного компонентів останньої.

У проведених до нас дослідженнях та відповідній літературі недостатньо використані дані суміжних з педагогікою, психологією та методиками наук для розкриття важливих закономірностей активізації учіння студентів. Наприклад, відомо, що застосування знань на практиці викликає у студентів не меншу, а інколи і більшу складність, ніж їх теоретичне осмислення.

Суть цих труднощів можна обґрунтувати лише на основі даних філософії, фізіології, психології. З філософської точки зору при застосуванні знань на практиці підсилюється суб'єктивний елемент, і студенту доводиться вирішувати, в якій ситуації доцільно скористатися тими чи іншими знаннями. Психологія ці труднощі пояснює явищем інтерференції (вироблення нових умінь і навичок нерідко гальмується раніше засвоєним), а фізіологія – необхідністю вироблення у студентів шляхом багаторазових тренувань певних стереотипів діяльності (умінь і навичок), зв'язаних з застосуванням знань в різних ситуаціях.

Отже, всебічне пояснення одного і того ж явища допомагає глибше зрозуміти його сутність, а також повніше дібрати систему відповідних методичних прийомів, форм і засобів навчання школярів.

Крім того, питання про впровадження в вузівську практику методів і засобів активізації пізнавальної діяльності студентів нерідко трактується у педагогічній та методичній літературі занадто звужено. Мова йде головним чином про виклад нових знань на занятті. Проте не меншого значення для розв'язання даної проблеми має організація роботи над навчальним матеріалом в позаурочний час, інтенсивна самостійна робота студентів на всіх етапах заняття, ефективна організація їх домашньої роботи, а також

індивідуалізація та диференціація навчання.

Таким чином, важливість теоретичного і практичного розв'язання проблеми активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів при вивченні математики у вищій школі, її недостатня вивченість, вагоме значення для покращення математичної підготовки студентів визначили вибір кафедрального дослідження.

Дана проблема – багатоаспектна. Аналіз психолого-педагогічної і методичної літератури, вивчення вітчизняного і зарубіжного досвіду, наші експериментальні дослідження дали змогу виділити три аспекти розв'язання обраної проблеми: методологічний, психолого-педагогічний і науково-методичний.

Методологічний аспект містить розробку і наукове обґрунтування концепції активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів при вивченні математики у вищій школі.

В психолого-педагогічному аспекті розкрито такі питання: уточнено поняття «активізація навчально-пізнавальної діяльності» і його структурних компонентів; з'ясовано особливості навчальної діяльності студентів на заняттях з математики, критерії і рівні пізнавальної активності; розроблено психолого-педагогічні закономірності активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів при навчанні математики.

Науково-методичний аспект містить розробку, теоретичне і експериментальне обґрунтування методичної системи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів при вивченні математики, яка включає: принципи побудови змісту, організаційні форми, методи і засоби навчання і самонавчання студентів, діагностування рівнів математичного розвитку і пізнавальної активності управління розумовою і практичною діяльністю студентів і самоуправління в процесі навчання.

Виділені аспекти взаємозв'язані. Цілісний підхід до розв'язання даної проблеми передбачає врахування особливостей прояву цих зв'язків у процесі вивчення математики.

Мета дослідження – розробити і науково обґрунтувати методологічні та методичні засади активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів і реалізувати їх у відповідній методичній системі навчання математики.

Об'єкт дослідження – процес навчання математики у вищій школі.

Предмет дослідження – методична система (мета, зміст, організаційні форми, методи, прийоми і засоби) активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів при навчанні математики.

Загальна гіпотеза дослідження:

Якщо методична система навчання математики у ВНЗ враховуватиме:

- принципи і критерії пізнавальної активності студентів;
- рівні пізнавальної активності (репродуктивний, реконструктивний, творчий) і зміст структурних її компонентів (цільового, операційного, емоціонально-вольового, контролюючого);
- закономірності управління навчальною діяльністю, то це забезпечить систематичну і цілеспрямовану активізацію навчально-

пізнавальної діяльності, а отже, підвищить рівень математичної підготовки студентів, сприятиме їх розумовому розвитку, підготовці до самоосвіти і неперервної освіти.

У відповідності з проблемою і метою дослідження розв'язувались дві групи завдань:

Перша група завдань пов'язана з розробкою концепції активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів при вивченні математики:

1. Вивчити стан дослідження проблеми в психолого-педагогічній і методичній літературі; з'ясувати причини низької активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів у практиці навчання математики.

2. Визначити понятійно-методологічний апарат, вихідні принципи і критерії активізації навчально-пізнавальної діяльності, рівні пізнавальної активності студентів.

3. Розробити і науково обґрунтувати концепцію активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів при навчанні математики.

До другої групи належать завдання, пов'язані з практичною реалізацією теоретичних положень дослідження:

1. Виявити психолого-педагогічні закономірності активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

2. Розробити компоненти методичної системи активізації навчально-пізнавальної діяльності при навчанні математики у вищій школі.

3. Визначити шляхи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів при вивченні теоретичного матеріалу і розв'язуванні задач, реалізації прикладної спрямованості курсу математики і міжпредметних, внутріпредметних зв'язків.

4. З'ясувати можливості нових інформаційних технологій для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

5. Експериментально перевірити результативність запропонованої методичної системи; розробити теоретичні і практичні рекомендації для викладачів і методистів з даної проблеми.

Методологічною основою дослідження є положення теорії пізнання, філософії і психології про предметний характер людської діяльності і діяльнісний підхід до розвитку особистості; положення загальної теорії систем; дидактичні ідеї проблемного підходу до процесу навчання; концепції диференціації, гуманізації і демократизації навчально-виховного процесу в умовах національного відродження України; Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту».

Для розв'язання поставлених завдань використовувалися такі **методи дослідження**: а) теоретичного пошуку: аналіз філософської, психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури; теоретичне моделювання; методи міждисциплінарного синтезу, концептуально-порівняльного аналізу, логіко-індуктивний, гіпотетико-дедуктивний; системно-структурний; б) емпіричного характеру: діагностичні (анкетування, опитування, інтерв'ю, бесіда); обсерваційні (пряме, побічне, включене спостереження, самоспостереження); прогностичні (експертних оцінок, узагальнення, незалежних характеристик, моделювання, педагогічний