

Наукове видання  
Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. Випуск  
сімнадцятий. Частина 1.

**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**

*Серія: Педагогіка і психологія*  
*Випуск сімнадцятий*  
*Частина 1*

Здано до набору 14.03.08. Підписано до друку 21.03.08.  
Формат 60x90x16. Друк офсетний. Тираж 500 пр.

**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  
2008

УДК 37  
ББК 74.04  
П 78

Для нотаток

Рекомендовано вченою радою РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» від 26 березня 2008 року (протокол № 8)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей: Вип.17.– Ялта: РВВ КГУ, 2008. – Ч.1. – 232 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

© РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта), 2008 р.

<i>Харківська А. А.</i>	Кредитно-модульна система та розрахунок годин на дисципліну	213
<i>Наконечна Л. Й.</i>	Мета та завдання формування і розвитку пізнавальної самостійності майбутніх учителів математики	221

УДК 372

## МЕТОДЫ РУКОВОДСТВА ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Алексеевко-Лемовская Людмила Владиславовна  
аспирант Республиканского высшего учебного заведения  
«Крымский гуманитарный университет» (г.Ялта)*

**Актуальность проблемы.** Актуальность воспитания личности в современном украинском государстве в большой степени обуславливается необходимостью образовательных процессов на принципах гуманизма, демократии, социальной справедливости, которые должны обеспечить возможности для развития и применения потенциальных возможностей, достижения субъективно привлекательных и одновременно социально значимых целей как условия реализации основной социально-психологической потребности личности – потребности в самовыражении и самоутверждении.

Конституция Украины определяет, что человек, его жизнь и здоровье, честь и достоинство, неприкосновенность и безопасность являются высшей социальной ценностью. Опираясь на современные тенденции в государстве, связанные с воспитанием, образованием и развитием ребенка дошкольного возраста, Закон Украины «О дошкольном образовании» и Базовый компонент дошкольного образования обращаются к вопросу психического развития ребенка, как многогранному процессу, охватывающему в своей динамике все потенциальные возможности и реальные проявления внутреннего мира человека: его особенности, способности, физическую и эмоциональную сферу, познавательные процессы.

**Степень разработанности проблемы.** В трудах ведущих психологов и педагогов Л.А.Венгера, А.В.Запорожца, Г.О.Костюка, В.К.Котирло, М.И.Лисиной, А.А.Люблинской, С.Ф.Русовой, В.А.Сухомлинского, П.Р.Чаматы отмечается, что ребенок как личность начинает формироваться именно в дошкольном возрасте.

**Цель статьи:** охарактеризовать методы руководства театрализованной деятельностью дошкольников.

**Изложение основного материала.** С целью развития словаря детей в театрально-игровой деятельности использовали следующие формы работы:

- беседа о театре;
- организация системы музыкально-театрализованных игр: «Волк и семеро козлят»; «Муха-Цокотуха»; «Гуси-Лебеди»; «Незнайка»; «Морозко»; «Белоснежка и семь гномов»; «Золушка»;
- определение системы игр-упражнений, направленных на развитие выразительности речи и движений детей; выбор сказки, чтение по ролям, использование кукольного театра с использованием кукол различных систем, и при музыкальном сопровождении организация непосредственно игры-драматизации.

Организацию системы игр мы осуществляем на I подготовительном этапе. Собственно на этом этапе и происходит определение задач, направлений работы с учетом реального положения каждого ребенка среди сверстников.

Учитывая данные диагностических методик, мы выбираем сказку,

продумуємо форми роботи над виробленням, визначаємо систему ігрових дій, розподіляємо ролі індивідуально по кожному дитині.

Пропонуємо методи керівництва театралізованими іграми дітей.

Таблиця 1

**Методи керівництва театралізованою грою  
«Вовк і сім'я козляток»**

Форми роботи над виробленням	Система вправ на розвиток мовних навичок і рухів	Продуктивні види діяльності	Іграшки, атрибути	Розподіл ролей		
				Ім'я дитини	Тип відхиляючої поведінки	Роль в грі
- читання казки; - переказ по ролях; - слухання казки в аудіозаписі; - ігрова бесіда; - програвання казки з допомогою пальчикових кукол; - кукольний театр «бібабо»; - драматизація	- народні потешки; - скороговорки; - чистоговорки; - ігрова етюди «Розповідь і вірші руками»; - мимічні пантоміми - етюди на вираження гніву; - етюди з куклою	- малювання по сюжету казки; - аплікація; - ігра на дитячих музичних інструментах; - розучування пісень і танців по ролях; - виготовлення кукол	- виготовлення костюмів вовка і кози; - маски козляток; - будинок; - плоске зображення печі; - музичні інструменти; - кошик; - стілець	Вольський К. Хмеленко А. Громик М. Шгельцер К. Дорошок Д. Захаров Д. Коднай В. Лисовенко Д. Еремін А. Шиховцов Ю.	- демонстративність; - демонстративність; - уход від діяльності; - уход від діяльності; - тривожність; - тривожність; - вербалізм; - одареність; - гіперактивність; - агресивність	- ведучий - козленок - козленок - козленок - козленок - козленок - коза - козленок - козленок - козленок - вовк

вищих навчальних закладах

<i>Лабінська Б.І.</i>	Вплив психології у процесі розвитку методики навчання іноземних мов	<b>149</b>
<i>Лефтеров В.О.</i>	Характеристика особистісних та професійних якостей тренера психолога в органах внутрішніх справ	<b>156</b>
<i>Любашина В. В.</i>	Порівняльна характеристика рівнів сформованості діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетами художніх творів	<b>164</b>
<i>Магдач З.Т.</i>	Чартерні школи та організації управління освітою (на матеріалах Канади та США)	<b>170</b>
<i>Мединський С. В.</i>	Особливості вступних випробувань у галузі фізичного виховання в політнічному регіоні (на прикладі чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича)	<b>176</b>
<i>Мезенцев Ю. Л.</i>	Етичні принципи в системі вищої освіти	<b>182</b>
<i>Миськів І. С.</i>	Компетентнісна характеристика Британського педагога-лідера на різних етапах його кар'єри	<b>185</b>
<i>Михайлюк Г.В.</i>	Навчання граматичних аспектів японської мови у вищому мовному навчальному закладі з урахуванням особливостей японського та українського менталітету	<b>193</b>
<i>Міхєєва О.І.</i>	Формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх педагогів під час вивчення навчальної дисципліни «соціально-комунікативний розвиток особистості»	<b>200</b>
<i>Кучерявий А. О.</i>	Вимоги до обґрунтування моделі та критеріїв соціальної реабілітованості дітей з обмеженими фізичними можливостями	<b>203</b>
<i>Кравець Л. М.</i>	Роль педагогічної практики у вихованні саморефлексії майбутнього педагога	<b>207</b>

<i>Глузман Н.А.</i>	Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкових класів	<b>72</b>
<i>Горбунова Н. В.</i>	Психолінгвістичний аспект мовленнєвого розвитку дошкільників	<b>78</b>
<i>Грищенко Н. А.</i>	Сутність, механізми й критерії розвитку особистості як об'єкта та суб'єкта виховання	<b>85</b>
<i>Долецька С.В.</i>	Патріотичне виховання як адміністративно-управлінська діяльність держави	<b>90</b>
<i>Дронова О. О.</i>	Педагогічні умови формування у дітей 5-6 років етнокультурної компетентності в поліхудожньому середовищі дошкільного освітнього закладу	<b>94</b>
<i>Заворотченко Л.А.</i>	Школа як модель суспільства взаємної поваги, гармонії та толерантності	<b>97</b>
<i>Закаулова Ю.В.</i>	Характерні особливості системи професійної освіти та підготовки фахівців у фландрії	<b>104</b>
<i>Засименко В. В.</i>	Місце культури спілкування в системі розвитку особистості	<b>111</b>
<i>Каменский А. И.</i>	Процесуальні умови формування іноязычної компетентності у студентів економічних факультетів	<b>117</b>
<i>Кашуба О. М.</i>	Концепції створення якісно нового підручника з іноземної мови для початкової школи України на основі досвіду педагогів Німеччини	<b>124</b>
<i>Кирейчев А. В.</i>	Види агресії, що переважають у майбутніх учителів молодших класів і у педагогів початкової школи	<b>129</b>
<i>Кисельова О.І.</i>	Малі фольклорні жанри як засіб морально-етичного виховання дошкільників	<b>135</b>
<i>Койкова Е. І.</i>	Проблема виховання толерантності молодших школярів у сучасній теорії та практиці	<b>141</b>
<i>Котова А.В.</i>	Планування самостійної роботи студентів у	<b>145</b>

Таблица 2

**Методы руководства театрализованной игрой  
«Муха-Цокотуха»**

Формы работы над произведением	Система упражнений на развитие выразительности речи и движений	Продуктивные виды деятельности	Игрушки, атрибуты	Распределение ролей		
				Фамилии детей	Тип отклоняющегося поведения	Роль в игре
- чтение сказки; - пересказ по ролям; - просмотр мультфильма; - игра-беседа; - использование кукол теневого театра; - участие в кукольном спектакле с «Я-куклой» - драматизация.	- ритмическая декламация; - этюды на выразительность жеста; - мимические и пантомимические этюды на выражение страха; - отчаяния; - радости; - импровизация;	- свободное рисование под музыку; - лепка; - собирание разрезных картинок; - разучивание песен по ролям; - разучивание общих и индивидуальных танцев	- изготовленные костюмов паука, комарика - крыльшко к Мухи-Цокотухи - и - букашек; - стол; - самовар; - скамейки - ; - «паутина»; - сабля и фонарик	Лисовенко Д. Шиховцов Ю. Вольнский К. Хмеленко А. Дорошок Д. Захаров Д. Громик М. Штельцер К. Кодная В. Еремин А.	- одаренность; - агрессивность - демонстративность; - тревожность; - тревожность; - уход от деятельности; - уход от деятельности; - вербализм; - гиперактивность;	- Муха-Цокотуха - паук - комарик - бабушка-пчела - кузнечик - букашка - букашка - букашка - букашка - букашка

Таблица 3

**Методы руководства театрализованной игрой  
«Гуси-лебеди»**

Формы работы над произведением	Система упражнений на развитие выразительности речи и движений	Продуктивные виды деятельности	Игрушки, атрибуты	Распределение ролей		
				Фамилии детей	Тип отклоняющегося поведения	Роль в игре
- чтение сказки; - пересказ по ролям; - просмотр сказки в исполнении артистов ТЮЗа - прослушивание аудиозаписи; - использование для показа кукол-марионеток; - драматизация	- народные потешки; - скороговорки; - чистоговорки; - этюды «Рассказки стихами»; - мимические и пантомимические этюды на выражение гнева; - страха - этюды с куклой	- тематическое рисование по сюжету сказки; - аппликация – шапочки гусей; - хороводные игры «Бабка Ежка» и «Танец утят»; - разучивание песен и танцев	- изготовленные рус. народ. костюмов; - костюм Бабы-Яги; - нос из папье-маше; - «избушка на курьих ножках»; - крылья и шапочка и гусей	Кодная В. Лисовенко Д. Захаров Д. Вольнский К. Хмеленко А. Громик М. Штельцер К. Дорошок Д. Еремин А. Шиховцов Ю.	- одаренность; - вербализм; - тревожность; - демонстративность; - демонстративность; - уход от деятельности; - уход от деятельности; - тревожность; - гиперактивность; - агрессивность	- Баба Яга - Аленушка - Иванушка - гуси-лебеди - гуси-лебеди - гуси-лебеди - гуси-лебеди - гуси-лебеди - гуси-лебеди - гуси-лебеди

Экспериментальную работу начинаем с беседы о театре, цель которой заключается в создании у детей представления о театре как о виде искусства.

В процессе бесед мы предлагаем детям обсудить такие вопросы: «Что такое театр? Что делают в театре зрители? Кто участвует в спектакле? Кто распределяет роли между артистами? Как вы узнаете, где и когда происходит действие? Кто шьет для артистов костюмы? Кто рисует декорации? Как надо вести себя в театре?»

На этапе ознакомления со сказкой мы использовали следующие приемы: чтение по ролям, пересказ по ролям, игры-беседы, слушание сказки в аудиозаписи, просмотр мультфильмов и видеофильмов, показ всех видов кукольного театра, собственно игра-драматизация, просмотр и обсуждение видеозаписи театрализованной деятельности детей.

При разыгрывании сценок-диалогов «Козлята и волк», «Белоснежка и гномы», «Золушка готовится на бал», «Незнайка грустит» необходимо помочь детям продумать каждую реплику, понять суть роли.

Чтобы помочь детям раскрыть свои возможности, осознать необходимость работы над ролью (чтобы дети представляли образы героев сказки выразительными, эмоционально окрашенными), вести себя непринужденно, нужна специальная актерская тренировка на играх-занятиях. Игры-занятия включают в себя все виды театра. Их цель – помочь овладеть следующими средствами образной выразительности:

1) интонацией – предлагаем детям произносить отдельные слова и предложения с различной интонацией (вопрос, просьба, удивление, грусть, страх и т.д.) самостоятельно, без подсказки взрослого. Цель работы над интонацией – добиться выразительности и естественности речи;

2) позами – сначала предлагаем детям поиграть в игры типа «Море волнуется»; затем позой изобразить кого-нибудь или что-нибудь (например, паука, березку).

Далее просим объяснить, почему они выбрали именно эту позу. Очень полезны и такие задания: найти наиболее яркое движение, которое сделало бы образ (Баба-Яга, кошка, дерево) легко узнаваемым;

3) жестами – начинаем с простых сценических заданий: как жестом показать состояния или ощущения человека (мне холодно, страшно, мне больно); следующие упражнения включают в себя уже несколько действий (подметаю пол, рисую красками, пеку пирог и т.п.);

4) мимикой – учим детей по выражению лица (глазам и бровям, губам) определять настроение человека. Здесь можно использовать «маски» (рисунки), затем с помощью мимики выражать свое эмоциональное состояние или реакцию на воображаемое событие (съел сладкую конфету, кислый лимон, горький перец и т.д.);

5) пантомимикой – в ней сочетаются пластические позы, жесты и мимика. Здесь предлагаем детям с помощью указанных образных средств представить следующие ситуации: «Я мыл посуду и случайно разбил чашку», «Я пришивала пуговицу и уколола палец иголкой». Потом можно попросить детей «изобразить» распускающийся цветок, прыгающую лягушку, засыпающего ребенка, качающееся на ветру дерево.

## ЗМІСТ

<i>Алексеевко-Лемовская Л. В.</i>	Методы руководства театрализованной деятельностью дошкольников	<b>3</b>
<i>Андрющенко В. П.</i>	Формирование творческих способностей будущих учителей музыки, важное условие их профессиональной подготовки	<b>8</b>
<i>Беркита З. Є. Шаран Р. В.</i>	Теоретичні аспекти проблеми підготовки студентів до організації роботи з підручником на уроках у початкових класах	<b>13</b>
<i>Бідюк Н.М. Шаран Р. В.</i>	Особливості змісту професійної підготовки магістрів інформаційних технологій за дистанційною формою навчання в США	<b>18</b>
<i>Болкунов И. А. Скрябіна Т.О.</i>	Современные подходы к созданию учебника нового поколения	<b>26</b>
<i>Бондаренко Н. Б. Крутогорська Н. Ю.</i>	Формування професійної готовності майбутнього педагога до полікультурного виховання в процесі вивчення педагогічних дисциплін	<b>34</b>
<i>Бутирська Т.О.</i>	Державне будівництво як інтегруючий чинник суспільних відносин	<b>40</b>
<i>Верба Я. М.</i>	Методический портфель студента-практиканта как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков	<b>45</b>
<i>Вовкотруб Р.П.</i>	Психолінгвістичні особливості розвитку мовлення першокласників	<b>51</b>
<i>Герасименко И.А. Петрова И. В.</i>	Стратегия развития фармацевтического образования на основе модульного принципа организации электронного обучения	<b>57</b>
<i>Гирлин С.К. Михайлова М. Є. Протачук И. А.</i>	Решения одной системы интегральных уравнений вольтерровского типа	<b>64</b>

2. Луценко В. В. Організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно-орієнтованого навчання. Дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2002.

3. Логвиненко В.Г. Методика формування пізнавальної самостійності студентів технічних спеціальностей в процесі вивчення інформаційно-комунікативних технологій: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Харків, 2005. - 19 с.

4. Саранцев Г.И. Познавательная самостоятельность будущего учителя // Педагогика. – 1995. - №4. – С. 63-66.

5. Смирнова М.И. Дидактичні засади організації самостійної роботи з іноземної мови студентів вищих економічних навчальних закладів. : Автореф. дис... канд. пед. наук. – К. 2005 – 20с.

Подано до редакції 20.02.08

На заключительных играх-занятиях задания усложняются: предлагаем разыграть сценки, включающие определенные действия, взаимоотношения между персонажами, настроение каждого участника (например, «Собираемся на бал», «Утро», «Играем в оркестре» и т.д.) Каждый ребенок должен заранее решить, что он будет делать и как он это будет делать, используя уже знакомые ему образные средства.

Используя в работе этюды на выразительность речи, мы обращаемся к народному творчеству, отработывая дикцию детей посредством потешек, скороговорок, чистоговорок. Также мы используем предложенные А.Л.Сиротюк упражнения по развитию мышц рук [1]. Целью этих упражнений является развитие межполушарной специализации и межполушарного взаимодействия (синхронизация работы полушарий головного мозга, развитие способностей, памяти, внимания, речи, мышления). Предложенная методика включает в себя упражнения, развивающие мелкую моторику рук, так как известно, что развитию кисти руки принадлежит важная роль в формировании головного мозга и становлению речи, именно рука имеет самое большое представительство в коре головного мозга.

Работая над развитием жеста, мы используем рекомендации М.И.Чистяковой [2]. Общей целью этюдов являются развитие правильного понимания эмоционально-выразительных движений рук и адекватного использования жеста, что в свою очередь способствует социальной компетенции ребенка.

Целью этюдов на выражение основных эмоций (внимания, интереса, удивления, радости, удовольствия, страдания, печали, гнева, презрения, страха) является развитие способности понимать эмоциональное состояние другого человека и умение адекватно выразить свое, коррекция эмоциональной сферы ребенка.

На занятиях с детьми с чрезмерной застенчивостью, эгоизмом, упрямством, жадностью, притворством, трусостью, склонностью к ябедничеству и т.п., знающими, но не следующими моральным предписаниям, упор делается на эмоциональное осознание детьми отрицательных черт своего характера. Этюд, в котором отражена та или иная отрицательная черта характерного ребенка, затем должен быть повторен так, чтобы в нем была показана модель желательного поведения в точно такой же ситуации.

**Выводы и перспективы дальнейшего исследования.** Благодаря театрализованной игре создается особая среда, стимулирующая развитие личности ребенка, а также достигаются следующие результаты: развивается речь детей; эмоциональная и моторная адекватность; коммуникативные навыки; пространственная ориентация; укрепляется союз с родителями.

Перспективы дальнейшего исследования видим в разработке методики лексического развития в театрально-игровой деятельности на разных этапах дошкольного детства.

**Резюме.** В статье охарактеризованы методы руководства театрализованной деятельностью дошкольников в ходе игр по сюжетам сказок «Волк и семеро козлят», «Муха-цокотуха», «Гуси-лебеди».

**Резюме.** У статті охарактеризовано методи керівництва театралізованою

діяльністю дошкільників у ході ігор за сюжетами казок «Вовк і семеро козенят», «Муха-цокотуха», «Гуси-лебеді».

**Summary.** In article the methods of guidance by the theatricalized activity of under-fives are described during the games on the subjects of the fairy-tales «Wolf and seven kozlyat», «Muha-tsokotuha», «Gusy-swans».

**Литература**

1. Сиротюк А.Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников. – М.: ТЦ Сфера, 2001.
2. Чистякова М.И. Психогимнастика / Под ред. М.И.Буянова. – М.: Просвещение, 1990.

Подано до редакції 24.01.08

УДК 378.95+378.14+159

**ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ  
УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ, ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ИХ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

*Андрющенко Виктор Павлович  
КГУ, доцент, кандидат педагогических наук  
кафедра теории, истории музыки и  
игры на музыкальных инструментах*

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

Проблема музыкально-эстетической деятельности подрастающего поколения актуальна на сегодня, о чём свидетельствуют исследования ряда учёных (О.А. Апраксина, Н.А. Ветлугина, И.Л. Держинская, О.П. Рудницкая, А.Ф. Линенко, Г.Н. Падалка, Л. А. Хлебникова, Г. П. Шевченко).

Данная проблема изучалась в нескольких направлениях: исследование эмоциональной регуляции музыкально-исполнительской деятельности (Т.С. Кононенко, Н.И. Миронова, Д.П. Орлова) [203]; эмоционально - эстетическое развитие студентов в процессе учебно-музыкальной деятельности (А.Д. Перепелица, К.С. Цепколенко, Д.Д. Половская); структура и уровень эстетической подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности (Л.П. Аладова, Т.Ф. Брайченко, Л.В. Годик, Л.Г. Коваль, Т.П. Королёва).

В психолого-педагогической литературе накоплен определённый опыт в разработке основных теоретических предпосылок к структуре деятельности (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясцев, Н.А. Менчинская, К.К. Платонов).

Однако, несмотря на имеющиеся исследования в данной области, возможности эффективного формирования готовности студентов в системе музыкально-эстетической деятельности недостаточно полно изучены.

Музыкально-эстетическая деятельность учащихся способствует выявлению их наклонностей и способностей. Она объединяет в себе такие виды деятельности, как восприятие художественного произведения, его переживание, интерпретацию в исполнении.

Художественный образ играет направляющую роль в отборе исполнительских действий, их анализе, обобщении.

Успешная художественно - творческая деятельность зависит от индивидуальных способностей личности учащегося. К способностям можно отнести как специальные музыкальные (слух, ритм, эмоциональное восприятие

свѣдомих дѣй в ситуацѣях професѣйного та особистѣсного вибору.

Окрѣм перерахованого перед викладачем стоѣть завдання сформуванѣ позитивне ставлення студентѣв до свого предмету. Тут суттєвою є роль емоцѣй в процесѣ навчання. Емоцѣйна вѣддача викладача в умовах зниження мотивацѣй учѣння, зростаючого прагматизму стає особливо важливою. Интерес, ерудицѣя, прагнення до нового у викладача, його захоплення предметом створюють атмосферу позитивного вѣдгуку на інформацѣю та предмет, який вѣн викладає.

Серед факторѣв, що призводять до негативних емоцѣй у процесѣ навчання, студенти наводять наступнѣ: несправедливѣсть, необ'єктивне оцѣнювання результатѣв навчання, авторитарний, диктаторський тон спѣлкування, вѣдсутнѣсть емоцѣйного забарвлення, монотоннѣсть викладання, байдужѣсть, нервовѣсть. І дуже часто нелюбов до викладача переноситься і на предмет, який вѣн викладає. Тому, щоб створити сприятливий педагогѣчний клѣмат, викладач має шукати ефективнѣ емоцѣйнѣ стимули, якѣ викликають позитивнѣ емоцѣй. Серед таких можна назвати наступнѣ: доброзичлива реакцѣя на помилки та хибнѣ уявлення студентѣв; гумор, посмѣшка, жарт; помѣркована емоцѣйнѣсть; вѣдступи вѣд теми, пов'язанѣ з життям, практикою, іншими предметами; вплив на мотиви учѣння; робота на заняттѣ в режимѣ спѣвпрацѣ, спѣвтворчостѣ.

**Висновки.** Підсумовуючи сказане, зазначимо, що для пѣдготовки компетентного, конкурентноспроможного на ринку освѣтнѣх послуг вчителя математики навчальний процес у ВНЗ має бути організований таким чином, щоб вѣн максимально сприяв розвитку пѣзнавальної самостѣйностѣ студентѣв. А для цього важливо діагностувати рѣвень розвитку пѣзнавальної самостѣйностѣ студентѣв та цѣлеспрямовано, диференцѣйовано за допомогою удосконалення організацѣй та проведення самостѣйної роботи студентѣв і педагогѣчної діяльностѣ викладацького складу розвивати зазначену якѣсть у майбутнѣх учителѣв математики.

**Резюме.** Рѣвень компетентностѣ учителя залежить вѣд рѣвня його самостѣйностѣ, здатностѣ самостѣйно набувати знання, використовувати їх у навчальнѣй та професѣйнѣй діяльностѣ. В статтѣ охарактеризовано мету та завдання формування та розвитку пѣзнавальної самостѣйностѣ майбутнѣх учителѣв математики у контекстѣ модернѣзацѣй вищої освѣти в Украѣні.

**Резюме.** Урѣвень професѣйнонної компетентностѣ учителя зависит от урѣвня его самостѣятельностѣ, способностѣ самостѣятельно приобретать знания, использовать их в учебной и профессиональной деятельности. В статье произведена характеристика целей и заданий формирования и развития познавательной самостоятельности будущих учителей математике в контексте модернизации высшего образования в Украине.

**Summary.** The level of professional competence of the teacher depends on a level of his independence, ability independently to get knowledge, to use them in educational activity. In clauses are characterized the purpose both task of formation and development know of independence of the future teachers of mathematics in a context of modernization of maximum education in Ukraine.

**Литература**

1. Кустовський С.М. Дидактичні умови організації самостійної навчально-пзнавальної діяльності майбутніх економістів у вищих навчальних закладах. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Хмельницький національний ун-т. – Хмельницький, 2005. – 258 с.



самоконтролю та самооцінки.

Окрім того, під час організації самостійної роботи студентів необхідно дотримуватися наступних принципів: повідомлення студентам мети, завдань, форми та термінів виконання самостійних робіт; ознайомлення студентів з переліком основної та додаткової літератури; включення до самостійних робіт проблемних, нестандартних завдань; підтримання зворотного зв'язку, який включає контроль з боку викладача за виконанням самостійних робіт та консультування в разі необхідності; здійснення індивідуального підходу до студентів в процесі виконання ними самостійних робіт.

У Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського студенти, що навчаються за спеціальністю „Педагогіка і методика середньої освіти. Математика” з дисциплін математичного циклу виконують наступні види самостійної навчальної діяльності: закріплення та поглиблення знань навчального матеріалу, який вивчається, за допомогою підручників, посібників та інших джерел; самостійне вивчення окремих тем дисципліни; виконання домашніх завдань (в тому числі індивідуальних), аудиторних самостійних та контрольних робіт; підготовка до практичних занять, колоквиумів, самостійних та контрольних робіт, екзамену. І хоча ці види робіт є стандартними, але в умовах кредитно-модульної системи навчання, на відміну від традиційної, від них напряму залежить рейтинговий бал студента, що стимулює самостійність студентів. Окрім обов'язкових видів самостійних робіт практикуємо і роботи за вибором студентів, а саме: виступ з повідомленням по темі заняття, написання рефератів, участь у студентських олімпіадах та конкурсах, підготовка математичної стінгазети до тижня кафедри та інше. За такі види робіт також нараховуємо відповідні рейтингові бали.

Систему знань та способів діяльності студентів необхідно формувати таким чином, щоб вони могли їх постійно оновлювати та використовувати в різних ситуаціях. Самостійна робота має сприяти формуванню потреби в самостійній пізнавальній діяльності та слугувати засобом розвитку навичок самонавчання.

Для виконання зазначених завдань суттєва роль відводиться викладацькому складу, який шляхом удосконалення своєї педагогічної діяльності має цілеспрямовано організувати навчальний процес таким чином, щоб він сприяв розвитку пізнавальної самостійності студентів. Для цього, зокрема, викладачі мають володіти знаннями та вміннями формування пізнавальної самостійності у студентів.

Вивчення будь-якої дисципліни покликане розвивати в студентів почуття власної гідності, самоповаги, впевненості в собі та в правильності зробленого професійного вибору. Тому викладачі мають бути готовими надавати педагогічну та психологічну підтримку, суть якої полягає в тому, щоб допомогти студенту подолати ту чи іншу перешкоду, орієнтуючись на наявні у нього реальні та потенційні можливості та здібності. Слід сприяти формуванню адекватної самооцінки студентів, а у випадку зниженої самооцінки допомагати її підвищенню. Стосунки викладач-студент будуються на основі діалогу, співпраці, взаєморозуміння, підтримки та допомоги. Завдяки такому підходу студенти готуються до самостійного розв'язання проблем, до

и т. д.), так и общепсихологические особенности человека.

Музыкальные способности относятся в психологии к специальным способностям. Но четкое разделение на общие и специальные способности является односторонним подходом к этой проблеме. Б.М. Теплов подчеркивал, что специальные музыкальные способности несут в себе общие способности,

«... точнее было бы говорить не об общей и специальной одаренности, а об общих и специальных моментах в одаренности» [1].

В отечественной психологии проблема способностей рассматривается в русле теории деятельности. Б. М. Теплов понимает под способностями индивидуальные психологические особенности, отличающие одного человека от другого. Навыки, знания, умения человека еще не характеризуют его способности.

О способностях, как врожденных, так и приобретенных и формирующихся в процессе деятельности, единого взгляда в научной литературе нет. Так В. Н. Мясищев негативно относится к понятию способностей как врожденных задатков анатома - физиологических условий для способностей. Способности он понимает как индивидуальные особенности, которые помогают овладению той или иной деятельностью [2].

С. И. Науменко подчеркивает, что способности есть врожденные качества индивидуальности. Свою позицию она обосновывает ранним проявлением одаренности (В. А. Моцарт 3 года, Й. Гайдн 4 года, К. Сенсанс 2 года и др.). Она ссылается на то, что за такое короткое время способности сформировать невозможно [3]. Б. М. Теплов констатирует «...мы не можем понимать способности как врожденные возможности индивидуума, потому что способности мы определили как индивидуально-психологические особенности человека, а эти последние по самому существу дела не могут быть врожденными» [4], но он не отвергает, что в основе развития способностей лежат некоторые врожденные особенности, задатки, и развитие способностей осуществляется как процесс той или иной практической или теоретической деятельности.

Следовательно, способности не могут возникнуть вне конкретной деятельности.

В формировании и развитии индивидуальных способностей большую роль играет целенаправленное влияние извне. Для этого нужно знать индивидуальные особенности учащихся и их взаимосвязь с объективной средой.

Достичь значительных творческих результатов в учебной художественно-эстетической деятельности можно лишь учитывая их индивидуальные психические особенности, эстетическую направленность, интересы, мотивацию.

В работах А. Н. Леонтьева выдвигаются положения, что можно вести исследование развития способностей экспериментально изучая механизмы их формирования. Основой для этого являются работы И.П. Павлова, А.А. Ухтомского о развитии высшей нервной деятельности человека и вопросы формирования и строения высших психических функций человека [5].

Специфические человеческие способности не передаются в

биологической наследственности, но с другой стороны, способность есть свойство готовое к функционированию, проявлению, значит оно имеет материальный субстракт.

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод, что дилемма о природе способностей разрешается с положения, что в процессе человеческой деятельности, адекватной предметам и явлениям воплощающими человеческие способности у человека прижизненно формируются способности осуществлять эту деятельность. Это устойчивое рефлексные объединения (новообразования), свойственные лишь человеку, обеспечивают целостность и гармоничность функционирования психики учащегося и определяют возможность в его творческой деятельности.

Потребность в музыкально-эстетической деятельности выражается в эстетическом отношении учащихся к искусству и окружающей действительности. Она представляет собой единство их природных задатков, их художественно - эстетическую направленность, в результате которой у них формируется эстетическое отношение к самому себе, своему поведению, труду, природе, к своей творческой деятельности.

Характеризуя формирование и развитие творческих способностей, следует подчеркнуть особую роль в этом всестороннее и гармоническое развитие личности студента.

Так И. П. Волков подчеркивает, что творческая деятельность рассматривается, в первую очередь, как деятельность, которая способствует развитию целого комплекса качеств творческой личности: умственной активности, сообразительности, мобильности памяти, живости воображения, терпеливости, тонкой чувствительности [6].

Ряд авторов (О.А. Апраксина, Л.Г. Арчажникова, О.И. Борденюк) указывают на то, что в музыкально-эстетической деятельности творческий элемент еще больше усиливается [7,8,9]. Здесь синтезируются черты музыкально-эстетического творчества, которые проявляются в различных формах.

Давая характеристику многочисленным видам музыкально-эстетической деятельности, их назначению, содержанию, следует подчеркнуть её многочисленные взаимосвязи и взаимообусловленность. Особо следует указать на важную роль в музыкально-эстетической деятельности восприятия музыки. Так, К.В. Тарасова отмечает, что восприятие и анализ музыки является наиболее всеобъемлющей музыкальной деятельностью. Она важна как самостоятельная деятельность слушания и постижения музыки, и как составная часть любого музицирования. В связи с этим данному виду деятельности необходимо выделять ведущую роль в музыкальном воспитании [10].

Большой вклад в разработку проблемы музыкального восприятия внесли Б.В. Асафьев, В.Н. Шацкая, А.Д. Костальский, Е.В. Назайкинский. Так, Е.В. Назайкинский отмечал, что восприятие направлено на постижение и осмысление тех значений, которыми обладает музыка как искусство, как особая форма отражения действительности, как эстетически художественный феномен [11].

відрізняються вмінням діяти в нових ситуаціях, висувати гіпотези та здійснювати самостійний пошук розв'язання задачі; використовувати різні джерела знань. Мисленнєві операції відрізняються усвідомленістю та зверненістю. Студенти легко переходять від прямих зв'язків до зворотних та від практичного до логічного мислення та навпаки.

*Середній рівень* (його називають ще *репродуктивно-продуктивним*) є характерним для ситуацій, в яких студент на окремих етапах розв'язування задачі користується допомогою викладача, прагне врахувати зв'язки між даними, вміє діяти не лише в стандартній, але й в дещо зміненій ситуації.

*Низький рівень* показує, що студент потребує стимулювання пізнавальної діяльності, постійного контролю з боку викладача, наявності зразка. Він характеризується елементарно-репродуктивною діяльністю студентів, інертністю мислення, прагненням застосовувати відомі, шаблонні підходи, ігнорувати деякі вихідні дані, невмінням оцінювати та видозмінювати знайдені розв'язки.

Ряд дослідників - В. Буряк, П. Підкасистий, В. Луценко, О. Євдокимов та інші виділяють чотири рівні самостійності студентів: низький, середній, достатній, високий. Наявність трьох чи чотирьох груп студентів, які різняться рівнем самостійності, вимагає диференціації їхньої навчально-пізнавальної діяльності, яка досягається шляхом виконання ними самостійних робіт.

Розподіл студентів на типологічні групи проводимо після проведення діагностичної контрольної роботи, анкетування студентів, спостереження за їхньою роботою на занятті. В основі організації самостійної роботи студентів першої групи лежать задачі за зразком (репродуктивна діяльність); другої групи – аналітично-варіативні задачі (репродуктивно-продуктивна діяльність); третьої групи - частково-пошукові задачі (продуктивно-репродуктивна діяльність); четвертої групи – учбово-дослідницькі задачі, розв'язання яких вимагає переважно продуктивної (творчої) діяльності. Така диференціація дає змогу створити групи задач, різних за складністю й особистісною орієнтацією, які використовуємо для роботи на занятті, для контрольних та самостійних робіт, для позааудиторних самостійних робіт. В процесі організації роботи типологічних груп на занятті диференціюємо також і міру допомоги викладача у кожній групі.

Важливим для розвитку пізнавальної самостійності є й те, що студенти самостійно можуть обирати рівень складності задач, які мають розв'язувати. Для цього тексти самостійних, контрольних робіт складаємо таким чином, щоб вони містили завдання різних рівнів складності, правильно розв'язання кожного з яких оцінюється відповідною кількістю балів. При чому студент самостійно обирає не рівень складності усієї контрольної або самостійної роботи, як це зазвичай практикується у школі, а кожного завдання.

Збільшення кількості годин на самостійну роботу студентів в рамках кредитно-модульної системи навчання передбачає перебудову навчального процесу. Для ефективного розвитку пізнавальної самостійності студентів необхідно урізноманітнювати форми та засоби самостійної роботи студентів, удосконалювати систему контролю за її виконанням, озброювати студентів уміннями та навичками пізнавальної діяльності, виробляти у студентів навички

впровадження профільного навчання, курсів за вибором, розширення типів шкіл та інші). З іншого боку суспільству потрібно, щоб і підрастаюче покоління теж могло самостійно й активно діяти, орієнтуватись у вирі інформації, адаптуватись до умов життя, які постійно змінюються. А для цього потрібні належним чином підготовлені учительські кадри.

Завданням вищої освіти, зокрема педагогічної, на сучасному етапі її розвитку є підготовка компетентних учителів, які володіють не тільки високим рівнем знань, умінь та навичок, а й уміють їх самостійно удосконалювати, творчо підходити до розв'язування проблем, які виникають у професійній діяльності, володіють культурою самоосвіти, самоорганізації та самоконтролю.

Рівень професійної компетентності фахівця залежить від рівня його самостійності, здатності самостійно набувати нові знання, використовувати їх у навчальній та професійній діяльності. В той же час практика викладання у ВНЗ свідчить про те, що у значній кількості студентів не розвинена належним чином самостійність.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблемою формування та розвитку пізнавальної самостійності переймалися Н.Г. Дайрі, І.Я. Лернер, М.І. Махмутов, П.І. Підкасистий, Г.І.Саранцев та інші. Питання, пов'язані з організаційно-педагогічними умовами підвищення ефективності самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах висвітлювались у працях В.К. Бураяка, В.І. Євдокимова, В.А. Козакова, С.М. Кустовського та інших.

Однак зміни, які відбуваються в суспільстві та освіті, з одного боку вимагають постійного оновлення та пошуку шляхів розв'язання проблеми формування та розвитку пізнавальної самостійності студентів, а з іншого – створюють додаткові умови для такого формування та розвитку.

**Мета даної статті** – охарактеризувати мету і завдання формування та розвитку пізнавальної самостійності студентів як майбутніх учителів математики у контексті модернізації вищої освіти в Україні.

Головна мета формування та розвитку пізнавальної самостійності майбутніх учителів математики - це досягнення високого рівня розвиненості пізнавальної самостійності, як основи самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення.

Однією з передумов розвитку пізнавальної самостійності від нижчих рівнів до вищих є проведення психолого-педагогічної діагностики та розподіл студентів на типологічні групи за рівнем розвитку умінь та навичок самостійної пізнавальної діяльності та подальша диференційована робота з метою підвищення вихідного рівня самостійності.

Найчастіше рівні сформованості пізнавальної самостійності вчені визначають в залежності від здатності студента на постановку задачі, вміння визначити шляхи її розв'язання та реалізувати їх на практиці, вміння контролювати та коректувати зміст та способи роботи. *Найвищий її рівень*, як зазначають Саранцев Г.І., Ганічева О.М., Черемних В.Ю. передбачає здатність студента на постановку професійної задачі, прогнозування та визначення ефективних шляхів її розв'язання, самоконтроль та оцінку своїх дій. Для даного рівня, який ще називають *продуктивним*, характерна творча діяльність при розв'язуванні проблем. Студенти з високим рівнем самостійності

В современном подходе проблема музыкального восприятия представляется не как пассивный процесс постижения музыки, а как активное постижение личности смысла музыкального произведения.

Оно предполагает введение в постижение и интерпретацию музыкального произведения глубоко личностного смысла, поэтому готовности студентов к музыкально-эстетической деятельности и его формированию на различных этапах этому виду деятельности уделяется ведущее значение в дальнейшем исследовании.

Эстетическое восприятие в художественном образе как бы является той призмой, через которую он смотрит на объект, как на эстетическую ценность. Это помогает студентам в опыте эмоционального переживания определить свое отношение к социальным объектам, к людям, к окружающей действительности.

В структуре музыкально-эстетической деятельности студентов выделяется такой компонент как восприятие музыки в различных полюсах: для слушания; для её исполнения; для развития сенсорных способностей; восприятие как музыкально-образовательная деятельность общего характера.

Эстетическое восприятие художественного образа связано с педагогической деятельностью учителя музыки и занимает определяющее значение в структуре музыкально-эстетической деятельности.

Музыкально-эстетическая деятельность направлена на формирование у подрастающего поколения эмоционально-положительного и деятельностного отношения к музыке, навыков творческого музицирования, сознательного её восприятия, понимания характера и логики её развития.

При рассмотрении направления и содержания процесса формирования профессиональной готовности учителя музыки большое значение приобретают такие факторы, как :

⇒ владение высоким уровнем профессиональной подготовленности в разнообразных сферах музыкального искусства, на которых базируется его профессия;

⇒ владение широким спектром творческих умений и навыков в сфере музыкального искусства;

⇒ умение использовать разнообразные формы работы, способствующие созданию на уроках музыки творческой активности, заинтересованности;

⇒ умение применять различные виды творческой деятельности на каждом занятии, исходя из главных задач эстетического воспитания школьников;

Музыкально-эстетическая деятельность учителя связана, в основном, с изучением музыкальных произведений, знанием характера музыкальных произведений, их выразительных средств, умением их творческого исполнения. Специфика творческих умений и навыков учителя выступает в качестве повышения эффективности воспитания школьников.

Ведущим мотивом творческой деятельности учителя музыки по мнению Л.Г. Арчажниковой есть интерес к педагогике и к музыкальному искусству, которые проявляются как потребность восприятия, понимания в исполнении музыкальных произведений, стремление к глубоким эмоциональным

переживанням, желанні приобщити школьників к музикальному мистецтву, навчити їх любити і розуміти музику [8].

С цих позицій творчеському розвитку студентів, як неотъемлемой частини формування професійної готовності к будущей музикально-естетической діяльності потрібно відводити одно из вєдущих мест.

Как отмечает Л.А. Рапацкая, система підготовки учителя музики должна функционировать не только в контексте сегоднєшнього дня, но и прогнозировать задачи музикально-естетического воспитания школьников на будущее [12].

Поэтому разрешение проблемы діялельностного підходу к обучению музики предполагает формирование професійно компетентного, методически підготовленого студента.

Формирование професійной готовности к музикально-естетической діяльності предусматривает также адаптацию к будущей педагогической професії; повышение эффективности общего и музикально-естетического образования; формирование умений самосовершенствования, что возможно, как нам представляется, только при условии творческого характера діяльності.

Для решения задач исследования проблемы формирования готовности студентів к музикально-естетической діяльності предполагается построить обучение с широким использованием музикального творчества в различных видах музикально-естетической діяльності, осуществление внутри дисциплинарной и междисциплинарной интеграции различных видов учебной діяльності студентів.

Это предполагает формирование готовности студентів к организации творческой музикально-естетической діяльності школьников, как этого требуют новые программы преподавания школьного предмета «Музыка», поскольку современный учитель - это современный взгляд на роль музики в обществе, это открытие музикально-естетической красоты школьникам.

**Резюме.** В статті висвітлюється проблема формування творчих здібностей: загальні і спеціальні здібності, природжені і формуючі в процесі діяльності, роль художньо-естетичної спрямованності в розвитку творчих здібностей.

**Summary.** The article deals with the problem of building up creative abilities – general and special ones as well as natural abilities and those developing in the process of activity, artistic and aesthetic trend lies in developing of creative abilities.

#### Литература

1. Теплов Б. М. Способности и одаренность. // В кн. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. - М., 1982. - С. 31 - 34.
2. Мясичев В. М. Структура личности и отношение человека к действительности. // В кн. Психология личности. - М., 1982. - С. 36 - 37.
3. Науменко С. И. Музично - естетичне виховання дошкільнят. - К., 1996. - С. 12
4. Теплов Б. М. Указ. соч. - С. 32 - 33.
5. Леонтьев А. Н. О формировании способностей. - М., 1981. - С. 35 - 43.
6. Волков И. П. Учим творчеству. - М.: Педагогика, 1989. - 110 с.
7. Арчажникова Л. Г. Профессия - учитель музыки. - М., Просвещение, 1984. - 109 с.
8. Борденко О. И. Психологические факторы профессионального самосовершенствования будущих учителей: Дис... канд. психол. наук. - Киев, 1983. - 157 с.
9. Тараова К. В. Онтгенес музикальных способностей. - М.: Педагогика, 1988. - 175 с.

системи в Україні, ми вже сьогодні можемо спостерігати стрімку динаміку змін всередині структури вищої національної освіти та перші успішні кроки до повноцінної євроінтеграції на рівних засадах з розвиненими європейськими країнами в майбутньому.

**Резюме.** У статті розглядається використання кредитно-модульної системи на прикладі навчального плану підготовки бакалавра та додається один з імовірних варіантів розрахунку балів у модулях.

**Резюме.** В статье рассматривается использование кредитно-модульной системы на примере учебного плана подготовки бакалавра и предоставляется один из вероятных вариантов подсчета баллов в модулях.

**Summary.** The usage of the credit-module system is viewed on the basis of The Educational Plan of Preparing bachelor in this article and one of possible variants of counting points in modules is given.

#### Литература

1. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / Упоряд.: Степко М.Ф., Боллобаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабін І.І.-Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. Гнатюка, 2003.
2. Тимчасове Положення «Про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців відповідно до наказу МОН України від 23.01.04 №48.
3. Рішення колегії МОН України від 24.04.03 «Про проведення педагогічного експерименту щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації.
4. Нове покоління навчальних планів в умовах входження України до Болонського процесу: Науково-методичні матеріали. - Харків: НТУ «ХП», 2006.
5. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В.Г.Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Боллобаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабін.- К.: Освіта, 2004.
6. Мороз І.В. Кредитно-модульна система організації навчального процесу: довідник для студентів-К.: КОО «Освіта України», 2005.
7. Наказ МОН України №812 від 20.10.04 «Про особливості впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу».
8. Положення МОН України, Харківської державної облдержадміністрації, ХГПІ «Про організацію навчального процесу підготовки фахівців за кредитно-модульною системою», 2007.

Подано до редакції 13.02.08

УДК 378.147

## МЕТА ТА ЗАВДАННЯ ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

*Наконецна Людмила Йосипівна, аспірант  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського*

**Постановка проблеми.** Входження України до європейського освітнього простору, впровадження двоступеневої системи освіти, кредитно-модульної системи організації навчального процесу вимагають докорінних змін у навчальному процесі ВНЗ. Змінюються і вимоги до самого фахівця. Зокрема, це стосується професії учителя.

Сьогодні потрібен учитель, який володіє високим рівнем професійної компетентності, є мобільним та конкурентноспроможним, який не чекатиме інструкцій, а самостійно шукатиме шляхи вирішення проблем, які перед ним постають. Це пов'язано з одного боку зі змінами, які відбуваються в загальноосвітній школі (перехід на дванадцятирічний термін навчання,

допускає несуттєві неточності.

**Задовільний рівень:**

**D** – студент володіє навчальним матеріалом на репродуктивному рівні;

**E** – студент володіє частиною навчального матеріалу, уміє використовувати знання в стандартних ситуаціях.

**Низький рівень:**

**FX** – студент володіє навчальним матеріалом поверхово й фрагментарно.

**Незадовільний рівень:**

**F** – студент не володіє навчальним матеріалом.

Установлюється порядок перерахунку рейтингових показників нормованої 100-бальної інститутської шкали оцінювання в традиційну 4-бальну шкалу та європейську шкалу ECTS:

За шкалою ECTS	За шкалою інституту	За національною шкалою (як приклад)	
		Екзамен	Залік
<b>A</b>	<b>95-100</b> (відмінно)	<b>5</b> (відмінно)	<b>Зараховано</b>
<b>B</b>	<b>90-94</b> (дуже добре)	<b>5</b> (дуже добре)	
<b>C</b>	<b>75-89</b> (добре)	<b>4</b> (добре)	
<b>D</b>	<b>65-74</b> (задовільно)	<b>3</b> (задовільно)	
<b>E</b>	<b>60-64</b> (достатньо)	<b>3</b> (достатньо)	
<b>FX</b>	<b>35-59</b> (незадовільно - з можливістю повторного складання)	<b>2</b> (незадовільно - з можливістю повторного складання)	<b>Не зараховано</b>
<b>F</b>	<b>0-34</b> (незадовільно - з обов'язковим повторним курсом)	<b>2</b> (незадовільно - з обов'язковим повторним курсом)	

Підсумкова (загальна) оцінка з навчальної дисципліни є сумою рейтингових оцінок (балів), одержаних за окремі оцінювані форми навчальної діяльності: поточне чи підсумкове тестування рівня засвоєння теоретичного матеріалу під час аудиторних занять та самостійної роботи (модульний контроль); оцінка (бали) за виконання лабораторних досліджень; оцінка (бали) за практичну діяльність під час практик; оцінка за ІНДЗ; оцінка за курсову роботу; оцінка (бали) за участь у наукових конференціях, олімпіадах, наукові публікації тощо. Вона виставляється або після повного завершення вивчення навчальної дисципліни, або після завершення вивчення окремого змістового модуля (групи змістових модулів), якщо це передбачено навчальним планом. В останньому випадку в кінці вивчення навчальної дисципліни формується підсумкова оцінка з навчальної дисципліни, яка виводиться як середнє арифметичне із проміжних оцінок за змістові модулі, або формується на основі середньої оцінки за змістові модулі та проведення додаткового підсумкового тестування (наприклад, кваліфікаційний екзамен з педагогіки).

До академічної довідки студента як основна вноситься підсумкова оцінка за вивчення навчальної дисципліни, а в дужках подаються відомості про результати оцінювання окремих змістових модулів.

Державна атестація студентів проводиться відповідно до чинної нормативної бази.

Отже, усвідомлюючи важливість запровадження кредитно-модульної

11. Назайкинский Е О психологии музыкального восприятия. - М.: Музыка, 1972.- 383 с.  
12. Рапацкая Л.А. Культурологические факторы совершенствования подготовки учителей музыки. - Ярославль, 1986.- с.48.

Подано до редакції 11.02.08

УДК 371

**ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ З ПІДРУЧНИКОМ НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ**

*Беркита Зоряна Євгенівна  
аспірант кафедри педагогіки  
та методики початкового навчання  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка*

**Постановка проблеми.** В умовах приєднання України до Болонського процесу особливого значення набуває проблема удосконалення професійної підготовки майбутнього педагога, зокрема її реалізація на компетентнісно орієнтованій основі. Заявлена проблема актуалізується в період переходу людства до інформаційного суспільства, коли пріоритетним вважається не просте накопичення знань та предметних умінь і навичок, а формування в підростаючого покоління здатності до самонавчання упродовж життя.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Зазначеної проблеми стосується чималий масив досліджень, зокрема: психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя (І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Савченко, Л. Хомич); зміст та методи дидактичної підготовки (І. Лернер, О. Алексюк, В. Онишук); аспекти фахової підготовки педагога відповідно до вимог державного стандарту освіти (Н. Ничкало, Л. Пуховська); формування особистості вчителя як суб'єкта діяльності (С. Гончаренко, В. Кравець, М. Сметанський); управління процесом професійної підготовки вчителя (О. Анісімов, В. Безрукова, В. Сластьонін); особливості підготовки вчителя початкової школи (О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хорунжа).

Проблему підготовки майбутнього вчителя до різних видів діяльності досліджували М. Богданович, Т. Борисенко, Л. Заремба, Н. Ковальова, Н. Котух, С. Танана, Н. Яременко та інші.

Напрацювання в аспекті готовності майбутнього педагога як результату його підготовки представлені такими напрямками дослідження: філософсько-методологічні засади формування готовності вчителя (С. Гончаренко, І. Зязюн, М. Євтух); сутність і структура готовності вчителя до педагогічної діяльності (І. Зязюн, А. Капська, А. Линенко); готовність як психічний стан особистості (М. Виноградов, М. Д'яченко, Є. Улятова); психолого-педагогічна готовність до роботи з дітьми (О. Белих, О. Мороз, М. Рябуха).

**Метою** даної статті є обґрунтування теоретичних аспектів підготовки студентів до організації роботи з підручником на уроках у початкових класах.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасний етап розвитку суспільства потребує такої підготовки педагога, яка спрямована на розвиток дитини та на саморозвиток і самовдосконалення вчителя, здатного творчо працювати. Метою вітчизняної системи освіти визнано людину як особистість та найвищу

цінність суспільства; плекання її талантів, розумових і фізичних здібностей; формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, і збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу.

Успішність розв'язання поставлених завдань значною мірою залежить від умінь педагога правильно організувати роботу молодших школярів з підручником на уроці, який розглядають, з одного боку, як основний носій змісту освіти, а з іншого – як засіб навчання для вчителя і для учня (В. Бейлінсон, Д. Зуєв та інші).

Інтегрування отриманих результатів дає підстави стверджувати, що професійна підготовка майбутнього вчителя – це цілісний процес засвоєння та закріплення загальнопедагогічних і спеціальних знань, умінь та навичок, а результатом цього процесу є формування у педагогічних працівників готовності до професійної діяльності [3, с. 44].

У сучасній науці проблема організації роботи з підручником аналізується в таких аспектах: сутність підручника, його структура та функціональне забезпечення (В. Бейлінсон, В. Безпалько, Д. Зуєв); місце і роль книги в навчальному процесі (Ю. Бабанський, І. Лернер, М. Скаткін); психологічні основи побудови навчальної книги (Г. Гранік, С. Жуйков, Г. Костюк, Н. Менчинська); робота з підручником (текстом) на уроках (С. Бондаренко, Г. Гранік, Л. Концева, Н. Чепелева); особливості підручника для початкової школи (Н. Бібік, Л. Занков, Я. Кодлюк, А. Полякова, О. Савченко).

На особливу увагу заслуговують дослідження Г. Гранік, Л. Концевої, С. Бондаренко, які присвячені обґрунтуванню психологічних основ роботи з підручником. Ці вчені стверджують, що робота з книгою – складне інтелектуальне вміння, спрямоване на самоздобуття знань, яке включає в себе вміння розуміти текст і запам'ятовувати його зміст [2].

Найявний науковий фонд (В. Безпалько, Г. Гранік, Д. Зуєв, І. Лернер тощо) свідчить про те, що робота з підручником трактується вченими в основному як робота з текстом [4]. Такий підхід вважаємо спрощеним, оскільки, крім тексту, підручник включає важливі позатекстові компоненти – апарат організації засвоєння, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування.

Роботу з підручником ми розглядаємо як метод навчання, який передбачає роботу з кожним зі структурних компонентів навчальної книги, що може організовуватися на різних етапах уроку як під керівництвом учителя, так і у формі самостійної роботи учнів; у результаті такої діяльності молодші школярі засвоюють навчальний матеріал та набувають умінь працювати з підручником.

Дидактична ефективність роботи з підручником значною мірою залежить від правильної її організації. Проводячи урок, вчитель зобов'язаний визначити, на якому етапі найдоцільніше використовувати навчальну книгу, щоб вона стимулювала розумову діяльність учнів і не спричиняла зубріння та формального запам'ятовування матеріалу. На думку дослідників (І. Журавльов, Г. Бельтюкова), студенти мають засвоїти систему знань про підручник і оволодіти наступними вміннями: виділяти структурні компоненти книги; встановлювати вид вправ, розташованих у книжці, спрощувати чи ускладнювати їх відповідно до поставленої мети; складати тематичне

**КТ** – контрольна точка (див. таблицю №3, **ЗМ 1** - 33 (min)-54(max)) [8].

#### **Організація та проведення модульного і семестрового контролю**

Оцінювання знань студентів з навчальних дисциплін здійснюється на основі результатів поточного модульного контролю (ПМК) і семестрового контролю знань (СКЗ). Поточний модульний контроль передбачає перевірку стану засвоєння визначеної системи елементів знань того чи іншого модуля, до якої можуть включатися елементи знань з планового повторення попередніх модулів. Письмова форма модульного контролю обов'язкова (тестування, контрольна робота тощо), матеріали модульних контрольних зрізів зберігаються на кафедрі протягом двох місяців після його проведення. Для модульного контролю викладач готує індивідуальні варіанти контрольних завдань або завдання по варіантах для окремих груп студентів, виходячи з окресленої структури навчального матеріалу. Критерії оцінювання результатів виконання контрольних завдань доводяться до відома студентів перед початком вивчення модуля і дублюються напередодні проведення модульного контролю. Під час модульного контролю враховуються результати поточного оцінювання та відвідування занять, якщо вони системно продумані (наприклад, за відвідування занять -1 бал) і додатково стимулюватимуть студентів до щоденної навчальної праці. Окрім того, модульний контроль враховує результати науково-дослідної роботи студентів та участь в олімпіадах, конкурсах тощо. Вивчення модуля обов'язково включає завдання для самостійної роботи студентам, за виконання якої виставляються бали (див. табл. 2 і 4). *До модульного контролю студент допускається завжди.* Якщо студент не з'явився для проведення модульного контролю або не здав контрольної роботи, йому виставляється нуль балів. Оцінка з навчальних дисциплін за модуль (семестр, рік) визначається за сумою балів набраних за усі контрольні зрізи, що проводилися протягом модуля (семестру, року). Якщо сумарний рейтинговий показник з усіх модулів навчальної дисципліни і результати контролю з кожного модуля не менші за 61, то студент має право не складати екзамен (залік), оцінка виставляється відповідно до інтервальної шкали за умови відсутності заборгованості з оплати навчання. Якщо семестрова оцінка за результатами сумарного модульного контролю не задовольняє студента, то він має право на її збільшення, складаючи семестровий екзамен. Проте, результати семестрового екзамену не можуть бути меншими за результати сумарного модульного контролю.

*Для визначення ступеня оволодіння навчальним матеріалом із подальшим його оцінюванням рекомендується застосовувати наступні рівні досягнень студентів.*

#### **Високий рівень:**

**А** - студент вільно володіє навчальним матеріалом на підставі вивченої основної та додаткової літератури, аргументовано висловлює свої думки;

**В** - студент володіє навчальним матеріалом, виявляє творчий підхід до виконання індивідуальних та колективних завдань при самостійній роботі.

#### **Достатній рівень:**

**С** – студент володіє певним обсягом навчального матеріалу, здатний його аналізувати, але не має достатніх знань та умінь для формулювання висновків,

Таблиця №5

**Визначення максимального та мінімального балу для тесту в змістовому модулі**

\		ЗМ 2	
MIN=33 бали * 0,45 = 15 бали	MAX=54 бали * 0,45 = 24 бали	MIN=27*0.56=15	MAX=46*0.56 = 26
<b>Визначення максимального та мінімального балу для <u>пз</u> в змістовому модулі</b>			
MIN=33 – 15 = 18 бал	MAX=54 – 24 = 30 бал	MIN=12	MAX=20

Пояснення до таблиці №5.

**Визначення min та max балів для ТЕСТУ**

**ЗМ 1:** з таблиці №3 знайдену MIN кількість балів (33) помножити на коефіцієнт (ЛК + ТЕСТ) 0,45 (див. таблицю №4). Визначили min бал для ТЕСТУ – 15 балів.

З таблиці №3 знайдену MAX кількість балів (54) помножити на коефіцієнт (ЛК + ТЕСТ) 0,45 (див. таблицю №4). Визначили max бал для ТЕСТУ – 24 бали.

Аналогічно обчислюємо **ЗМ 2**.

Визначення min та max балів для ПЗ.

**ЗМ 1:**

І спосіб: знаходимо так, як і для ТЕСТУ.

ІІ спосіб: з таблиці №3 від обчисленої MIN кількість балів (33) віднімемо MIN бал для ТЕСТУ: 33 – 15 = 18 балів.

Аналогічно проводяться операції для обчислень max балу і для знаходження **ЗМ 2**.

Таблиця №6

		Вид заняття / контрольний захід													
		ЗМ 1							ЗМ 2						
Min/max рейтингів	з №	з №	з №	з №	з №	з №	ест	Т	з №	з №	з №	з №	ест	Т	
		1	2	3	4	5	6		7	8	9	10			
		-5	-5	-5	-5	-5	-5	5- 24	3- 54	-5	-5	-5	-5	5- 26	7- 46

Пояснення до таблиці №6.

Кількість колонок (див. таблицю №6): пз №1, пз №2 ... пз № n – визначається з таблиці №2. Наприклад: (див. таблицю №2 колонку **ЗМ 1**) кількість (П) **ПЗ 12 год** поділити на 2 години – тривалість однієї пари, то дістанемо 6 – кількість пар (6 колонок для пз). Аналогічно проводиться розрахунок колонок для **ЗМ 2** у таблиці №6.

**Сумарний мінімум для одного ПЗ визначається:**

(див. таблицю №5) **ЗМ 1:** 18 балів поділити на кількість практичних занять – 6. Дістанемо мінімальну оцінку 3 бали.

**Сумарний максимум для одного ПЗ визначається:**

(див. таблицю №5) **ЗМ 2:** 30 балів поділити на кількість практичних занять – 6. Дістанемо максимальну оцінку 5 балів.

Одне ПЗ оцінюється від 3 до 5 балів.

**Тест** – дивись мінімальні і максимальні дані таблиці №5.

планування; виділяти теоретичний матеріал з певної теми; підбирати запитання і завдання з метою засвоєння нового матеріалу; порівнювати системи вправ з однієї і тієї ж теми у різних посібниках; розробляти різні варіанти уроків на основі наявного в підручнику матеріалу [1, 70].

Неправильна організація на уроці роботи з книгою пов'язана, на думку вчених (І. Журавльов [5, с. 44], О. Савченко [6, с. 109]), з тим, що у вчителів не сформовані відповідні вміння користуватися нею. Причину науковці вбачають у тому, що в педагогічних закладах освіти поза увагою викладачів залишаються технологія роботи з підручником та організація навчального матеріалу книги (увага акцентується лише на аналізі змісту підручника), тобто відсутня спеціальна підготовка майбутніх педагогів до цього виду діяльності.

З огляду на те, що результатом підготовки студентів до професійної діяльності визнано готовність як педагогічний феномен, який охоплює мотиви, знання про предмет і способи діяльності, вміння та методи їх практичного втілення, вважаємо, що підготовка майбутнього вчителя до організації роботи з підручником на уроках у початкових класах має здійснюватися у взаємозв'язку змістового, мотиваційного і процесуального компонентів.

Змістовий компонент підготовки передбачає формування у студентів знань про підручник (сутність, структура, функції) та роботу з підручником як метод навчання (робота з кожним зі структурних компонентів підручника; використання підручника на різних етапах уроку; самостійна робота учнів з підручником та робота під керівництвом учителя). Студенти мають оволодіти знаннями про сутність підручника, особливості його побудови (текст – основний, додатковий, пояснювальний; позатекстові компоненти – апарат організації засвоєння, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування); прийомами самостійної роботи з книгою (читання, переказ, відповіді на запитання, заучування виділеного у тексті матеріалу, поділ тексту на частини, складання плану, виділення головного, сортування матеріалу, самоперевірка, аналіз і класифікація матеріалу), специфікою та різновидами читання (попереднє, наскрізне, вибіркоче, повторне, аналітичне, партитурне, змішане, читання з метою дізнатися відповідь на запитання, уточнити точку зору автора, перевірити достовірність фактів, читання в особах, читання з орієнтацією на розділові знаки тощо); розмаїттям завдань і вправ (завдання, спрямовані на відтворення змісту прочитаного; розкриття жанрових особливостей твору; на визначення образної та смислової ролі слів і словосполучень; на розвиток процесів сприймання; на аналіз емоційної сфери автора чи героїв твору; на розкриття власних почуттів та переживань; на оцінювання вчинків дійових осіб; на словесне малювання картин; на встановлення причинно-наслідкових та часових зв'язків; на порівняння різних творів; на встановлення зв'язку змісту художнього твору з прислів'ями та приказками; на залучення життєвого досвіду учнів); бачити перспективні шляхи формування повноцінної навички роботи з підручником у своїх вихованців.

Мотиваційний компонент передбачає вироблення у майбутніх учителів стійкого професійного інтересу як до педагогічної діяльності загалом, так і до здійснення роботи з підручником зокрема; усвідомлення суб'єктивної значущості оволодіння технологією організації роботи з підручником на

уроках у початкових класах. Це відбувається у процесі стимулювання інтересу студентів до оволодіння прийомами роботи з навчальною книгою (наприклад, створення проблемних ситуацій, використання казкових героїв, створення ситуацій зацікавленості, застосування цікавинок про книгу, інтелектуальна розминка, постановка попереднього завдання, випереджаюче читання тощо).

Суть процесуального компонента полягає в оволодінні майбутніми педагогами системою практичних умінь та навичок щодо організації роботи з підручником, яка охоплює весь навчальний процес та форми підготовки (вміння організувати роботу з кожним зі структурних компонентів підручника, використовувати книгу на різних етапах уроку, у формі самостійної роботи та під керівництвом учителя).

Уміння майбутніх учителів початкових класів працювати з підручником Г. Бельтокова відносить до загальнометодичних, тобто таких, що застосовуються вчителем під час навчання школярів різних дисциплін. Вищезазначені уміння є особливо важливими при підготовці вчителів початкових класів. Вони формуються у процесі оволодіння різними способами діяльності.

Таким чином, під професійною готовністю студентів до організації роботи з підручником ми розуміємо інтегральне новоутворення особистості майбутнього педагога, яке включає в себе: а) систему знань про підручник та способи його використання на уроках у початкових класах; б) уміння організувати роботу з кожним зі структурних компонентів підручника, на різних етапах уроку, у формі самостійної роботи та під керівництвом учителя; в) сформованість стійкого професійного інтересу до організації роботи з підручником на уроках в початкових класах.

Аналіз педагогічного досвіду свідчить про те, що педагоги приділяють мало часу роботі з навчальною книгою на уроці; недостатньо володіють методами і прийомами, які необхідні для формування в молодших школярів уміння працювати з підручником; використовують обмаль завдань по роботі з навчальною книгою.

З іншого боку, деякі вчителі працюють виключно за підручником; вони не можуть внести корективи в методику навчання, тому що не відділяють зміст навчання від методичної побудови підручника. Окремі з педагогів поверхово використовують матеріал книги: систематично опускають вправи, які їм не до вподоби; не бачать методичних можливостей завдань та ілюстрацій підручників.

Навчальна книга використовується в основному на етапі закріплення навчального матеріалу, тоді як дидакти рекомендують періодично пропонувати учням самостійно здобувати знання з підручника, оскільки лише за таких умов у школярів сформуються відповідні мисленнєві операції: аналіз, синтез, порівняння тощо. На думку багатьох учених, основною причиною неуспішності старшокласників є невміння колишніх учнів початкових класів працювати з підручником.

**Висновки.** Таким чином, наявний науковий фонд та аналіз педагогічного досвіду дозволяють дійти висновку про те, що підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації роботи з підручником буде ефективною за

**ДОД.ЛІТ** – додаткова література – залишок від годин **СРС**.

**ТЕСТ** – 2 години

Якщо є і **ТЕСТ** і **ДОД.ЛІТ**, то години додаються (в таблиці №2 у колонці **ЗМ 2** 9 годин - це 2 год (тест)+7 год (дод.літ)).

Таким чином, стовпчики I, II – це аудиторні години, III, IV – кількість годин самостійної роботи відповідно на лекції (I) та практичні заняття (II).

Таблиця №3

**Правило розрахунку максимального та мінімального балу в змістовому модулі**

ЗМ 1		ЗМ 2	
MIN = 33 бали	MAX = 54 бали	MIN = 27 балів	MAX = 46 балів
$\frac{60\delta * 44 \text{ год}}{81 \text{ год}} = 33 \text{ бали}$	$\frac{100\delta * 44 \text{ год}}{81 \text{ год}} = 54 \text{ бали}$	$\frac{60\delta * 37 \text{ год}}{81 \text{ год}} = 27 \text{ балів}$	$\frac{100\delta * 37 \text{ год}}{81 \text{ год}} = 46 \text{ балів}$

**Пояснення до таблиці №3.**

Мінімальний бал (**MIN**) – 60 балів

Максимальний бал (**MAX**) – 100 балів

Як обчислити мінімальний бал в змістовому модулі: min (60 балів) помножити на загальну кількість годин **ЗМ 1** (див. таблицю №2) і розділити на загальну кількість годин, відведених на дисципліну (див. таблицю №1).

Як обчислити максимальну кількість балів в змістовому модулі: max (100 балів) помножити на загальну кількість годин **ЗМ 1** (див. таблицю №2) і розділити на загальну кількість годин, відведених на дисципліну (див. таблицю №1).

Аналогічно проводяться розрахунки для **ЗМ 2**.

Таблиця №4

**Правило визначення співвідношення між ауд та срс в змістовому модулі**

ЗМ 1		ЗМ 2	
$\frac{12(I)+6(III)+2(V)}{44}$	$\frac{12(II)+12(IV)}{44}$	$\frac{8(VI)+4(VIII)+2(X)+7(XI)}{37}$	$\frac{8(VII)+8(IX)}{37}$
<b>(ЛК+ТЕСТ) + ПЗ = 0,45 + 0,55 = 1</b>		<b>(ЛК+ТЕСТ+ДОД.ЛІТ) + ПЗ = 0,56 + 0,44 = 1</b>	

**Пояснення до таблиці №4.**

**ЗМ 1:**

Із **АУД** та **СРС ЗМ 1** беремо (див. таблицю №2): (I) ЛК + (III) СРС + (V) ТЕСТ ділимо на загальну кількість годин **ЗМ 1** (44), отримуємо коефіцієнт (ЛК + ТЕСТ), який дорівнює 0,45; далі (II) ПЗ + (IV) ПЗ і ділимо на загальну кількість годин **ЗМ 1** (44), отримуємо коефіцієнт (ПЗ) = 0,55. В сумі повинно бути 0,45 + 0,55 = 1.

**ЗМ 2:**

Із **АУД** та **СРС ЗМ 2** беремо (див. таблицю №2): (VI) ЛК + (VIII) СРС + (X) ТЕСТ + (XI) ДОД.ЛІТ ділимо на загальну кількість годин **ЗМ 2** (37), дістаємо коефіцієнт (ЛК+ТЕСТ+ДОД.ЛІТ), який дорівнює 0,56; далі (VII) ПЗ + (IX) ПЗ і ділимо на загальну кількість годин **ЗМ 2** (37), дістаємо коефіцієнт (ПЗ) 0,44. В сумі повинно бути 0,56 + 0,44 = 1.



До залікового кредиту можуть входити окремі або всі перераховані модулі навчальної діяльності студента [6].

**Приклад розрахунку годин на дисципліну загальним обсягом 81 година без курсового проектування форма контролю – залік для 100 - бальної системи**

Таблиця №1

	Семестр I			
Загальна кількість годин	81			
Кількість залікових кредитів (ECTS)	2,25			
Аудиторних занять	40	лк	пз	лб
	20	20	–	
Самостійна робота	41			
Курсовий проект	–			
Форма контролю	залік			

**Пояснення до таблиці №1.**

1. За навчальним планом усього 81 год, з них 40 год – аудиторних і 41 год самостійної роботи студентів (самостійна робота студентів складає 50 відсотків навчального часу).

2. Кількість залікових кредитів (ECTS) визначається: загальну кількість годин (81) поділити на 36 год (згідно вимог ECTS), округлюємо до 2.5 [7].

3. На курсовий проект виділяється 10 годин. Якщо за навчальним планом є курсовий проект, то години потрібно розподілити таким чином: самостійна робота студента становить 31 год і курсовий проект 10 год (в сумі 41 год).

4. Форма контролю – залік або екзамен.

Таблиця №2

Загальна кількість годин у змістовому модулі 1					Загальна кількість годин у змістовому модулі 2					
ЗМ 1 44 год					ЗМ 2 37 год					
<i>АУД</i>					<i>СРС</i>					
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
				ТЕСТ					ТЕСТ	ДОД. ЛІТ
ЛК	ПЗ	ЛК	ПЗ		ЛК	ПЗ	ЛК	ПЗ		
12	12	6	12	2	8	8	4	8	2	7
24	18		2		16		12		9	

**Пояснення до таблиці №2.**

**ЗМ**- змістовий модуль; **АУД** – аудиторна робота; **СРС** – самостійна робота студента

**АУД:** **ЛК** – лекційні заняття; **ПЗ** – практичні заняття; **СЕМ** – семінарські заняття; **ЛБ** – лабораторні заняття. У таблицю №2 входять ті види занять, які передбачені навчальним планом. У даному прикладі є тільки **ЛК** і **ПЗ**.

На кожну годину лекції студенту виділяється 0,5 години самостійної роботи на її вивчення; на кожну годину **ПЗ** виділяється 1 година самостійної роботи студента. Аналогічно: на лабораторні та семінарські заняття: на кожну аудиторну годину навантаження – 1 година самостійної роботи.

таких умов: формування на міжпредметній основі знань про шкільний підручник як невід'ємну складову цілісного навчального процесу та методи його використання на уроках; включення у систему професійно-педагогічної підготовки мотиваючих засобів, які спонукають студентів до оволодіння умінням організувати роботу з підручником; розробку технології організації роботи з підручником на уроках у початкових класах та використання специфічних (міжпредметних) завдань, у процесі виконання яких студенти оволодівають цією технологією.

Результатом підготовки студентів до організації роботи з підручником є готовність до цього виду діяльності, яка включає в себе три взаємопов'язаних компоненти – змістовий, мотиваційний та процесуальний. Від рівня їх реалізації у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу залежить якість підготовки майбутнього вчителя до цього виду діяльності, а відтак і сформованість у молодших школярів уміння працювати з навчальною книгою.

**Резюме.** У статті аналізуються основні напрями дослідження проблеми підготовки студентів до різних видів діяльності та готовності як результату підготовки. Більш детально розглядаються аспекти проблеми підготовки майбутнього вчителя до організації роботи з підручником на уроках в початкових класах. Обґрунтовано, що процес такої підготовки має здійснюватися у взаємозв'язку змістового, процесуального та мотиваційного компонентів.

**Ключові слова:** підготовка вчителя початкової школи, готовність, підручник, робота з підручником.

**Резюме.** В статье анализируются основные пути исследования проблемы подготовки студентов к разным видам деятельности и готовности как результата подготовки. Более конкретно рассматриваются аспекты подготовки будущих учителей к организации работы с учебником на уроках в начальных классах. Обосновано, что процесс такой подготовки должен воплощаться в взаимосвязи содержательного, процессуального и мотивационного компонентов.

**Ключевые слова:** подготовка студентов начальных классов, готовность, учебник, работа с учебником.

**Summary.** The article deals with the main trends of the research of the problem of students training to different types of activity and readiness as a result of training. Aspects of the problem of training intending teachers to organizing work with manuals at the lessons in primary school are given more detailed attention. Conclusion: the process of training has to be carried out in close connection with contents, process and motivation components.

**Keywords:** primary school teacher training, readiness, manual, work with manual.

**Література**

1. Бельтюкова Г. В. Формирование у студентов умения работать со школьным учебником // Начальная школа. – 1989. – № 2. – С. 70 – 74.
2. Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концева Л. А. Когда книга учит. – М.: Педагогика, 1988. – 189 с.
3. Гурін Р. С. Підготовка майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи: Дис.... канд. пед.

наук: 13.00.04. – Одеса, 2004. – 194 с.

4. Зуев Д. Д. Школьный учебник.– М.: Педагогика, 1983. – 240 с.
5. Журавлев И. К. Учебник вчера, сегодня, завтра // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С. 44 – 49.
6. Савченко О. Я., Кодлюк Я. П. Організація роботи учнів з підручником // Навчання і виховання учнів 2 класу: Методичний посібник для вчителів / Упор. О. Я. Савченко. – К.: Початкова школа, 2003. – С. 109 – 124.

Подано до редакції 15.02.08

УДК 378.22:004(73)

## **ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЗА ДИСТАНЦІЙНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ В США**

*Бідюк Наталя Михайлівна  
зав. кафедри практики іноземної мови  
та методики викладання,  
Шаран Руслан Володимирович  
ст. викладач кафедри романо-германських мов,  
Хмельницький національний університет*

**Актуальність.** Загострення процесів інтернаціоналізації та глобалізації всіх сфер сучасного суспільства висунуло перед освітньою системою нове завдання: підготовку майбутнього покоління до реалій життя нового століття, у якому провідна роль належить глобальній освіті, яка визначається як процес, що забезпечує його учасників знаннями, навичками та вміннями, які необхідні для їх успішного функціонування в ролі громадян свого регіону, країни та нації в умовах інформаційного суспільства. Розвиток та впровадження новітніх інформаційних технологій в усіх сферах людської діяльності висувають нові вимоги до професійної підготовки фахівців вищої кваліфікації.

Формування нового освітнього інституту в Україні відбувається на основі ґрунтового вивчення досвіду багаторівневої підготовки фахівців у вузах закордонних країн, серед яких провідне місце посідає вища школа США.

Система освіти в США завжди була предметом уваги вітчизняних вчених. На початку ХХ століття у педагогічній літературі з'явилися праці, у яких досліджувався процес становлення та розвитку освіти у США. Педагоги намагалися відтворити та проаналізувати реальний стан американської освіти. Окремі аспекти теорії та практики навчання стали предметом досліджень В.Вілера, І.Герда, Є.Кагарова, Є.Ковалевського, П.Міжуєва, М.Сперанського тощо. Особливу цінність мали наукові дослідження відомих вчених-дидактів Б.Жадовського, Б. Ігнат'єва, Л.Левіна, З. Малькової, П.Мінченко, О.Янжул тощо. На сучасному етапі велике значення мають дослідження А.Алексюка, В.Жуковського, М.Євтуха, Т.Кошманової, О.Літвінова, С.Романової, О.Сухомлинської, у працях яких висвітлені загальні положення щодо формування цілісності освітнього компоненту у США, а також проаналізовані і розкриті нові методи навчання у педагогіці США та їх вплив на розвиток вітчизняної практики.

Проблеми розробки і удосконалення активних методів навчання, які стимулюють самостійність та творчу активність студентів, окремі аспекти інформатизації освіти та формування інформаційної культури фахівців,

лабораторних занять, консультацій, практик, самостійної та індивідуальної роботи і контрольних заходів (поточний та підсумковий контроль).

У навчальних та робочих планах напрямів підготовки за спеціальностями, залікових книжках студентів кількість кредитів зазначається у спеціальній графі “Кредити ECTS”.

В академічних журналах, заліково-екзаменаційних відомостях, залікових книжках, академічній довідці у графі “Години” (в тих документах, де вона є) через дріб зазначається кількість кредитів ECTS (наприклад, 54 / 1,5 кредиту ECTS), а у графі “Оцінка” через дріб – оцінка за шкалою ECTS (включно диференційована оцінка за шкалою ECTS з дисциплін, що мають формою контролю залік – наприклад, “добре” / “В”, “С”, або “зараховано” / оцінка за шкалою ECTS).

В академічних журналах у частині, де обліковуються лабораторно-практичні заняття, ведеться також облік індивідуальних занять викладачів зі студентами (вводиться додаткова графа “Індивідуальні заняття”).

### ***Структура навчальної дисципліни (курсу) та залікового кредиту***

Нормативна кількість залікових одиниць для підготовки бакалавра становить 240 кредитів, на один навчальний рік – 60 кредитів [5].

Навчальна дисципліна (курс) складається із декількох залікових кредитів, кількість яких визначається змістом та формами організації навчального процесу.

Заліковий кредит – це завершена задокументована частина змісту навчальної дисципліни, вивчення якої для студентів, як правило, завершується підсумковим оцінюванням.

Заліковий кредит складається з модулів (частина програми навчальної дисципліни), кожен з яких у свою чергу складається зі змістових модулів – однієї або декількох тем. Отримання студентом залікового кредиту відбувається поєднанням різних форм навчання – лекційних, практичних, семінарських, лабораторних та індивідуальних занять, усіх видів практик та консультацій, виконанням самостійних завдань та інших форм і видів навчальної та науково-дослідницької діяльності.

Отже, навчальна дисципліна (курс) побудована за принципом поєднання. Студент має право отримати обґрунтоване пояснення викладача на всі запитання, тому бали, які він отримує за кожен вид занять, мають бути також обґрунтовані.

Таблиця

**Орієнтовна структура навчальної дисципліни (курсу)**

Модуль I	Лекції Практичні (семінарські, лабораторні) Індивідуальна робота Самостійна робота студентів Тести
Модуль II	Лекції Практичні (семінарські, лабораторні) Індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ) Тести Самостійна робота студентів Робота з додатковою літературою

Серед основних завдань запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу до національної системи вищої освіти є перехід до передбаченої Болонської декларацією системи академічних кредитів, аналогічній *Європейській кредитно-трансфертній системі (ECTS)*. Перевагами кредитної системи є також можливість не тільки враховувати навчальне навантаження, а й накопичувати усі досягнення студента (участь у наукових дослідженнях, конференціях, олімпіадах), і таким чином надавати максимально детальну інформацію вищим навчальним закладам інших країн про досягнення наших студентів. ECTS розглядається як важливий засіб підвищення мобільності студентської молоді.

Метою запровадження **кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП)** є зближення вітчизняної системи вищої освіти з європейською, підвищення якості вищої освіти фахівців і забезпечення на цій основі конкурентоспроможності випускників, підвищення престижу національної системи освіти у Європейському освітньому просторі [2].

*Основними завданнями КМСОНП є:*

-адаптація ідей Європейської кредитно-трансфертної системи (ECTS) до системи вищої освіти України для забезпечення мобільності студентів у процесі навчання та гнучкості підготовки фахівців, враховуючи швидкозмінні вимоги національного та міжнародного ринків праці;

-забезпечення для студента можливості навчання за індивідуальною варіативною частиною освітньо-професійної програми, що сформована за вимогами замовників та його власними побажаннями, і сприяє саморозвитку і підготовці до життя у вільному демократичному суспільстві;

-унормування порядку надання студенту можливості отримання професійних кваліфікацій відповідно до ринку праці[3].

#### **Навчальне навантаження студента**

Обсяг навчального навантаження студента (трудомісткість навчання) встановлюється в академічних кредитах.

Кредит передбачає всі види навчальної діяльності студента, необхідної для завершення повного року академічного навчання у закладі, тобто: лекції, практичні роботи, семінари, консультації, індивідуальну, самостійну роботу - в бібліотеці чи вдома, підсумковий контроль (екзамени, заліки), дипломну роботу, педагогічну і навчальну практику чи інші види діяльності, пов'язані з оцінюванням. Кредит, таким чином, базується на повному навантаженні студента, а не обмежується лише аудиторними годинами.

Ціна кредиту складає 36 академічних годин, наприклад, 18 годин становлять аудиторні заняття, 9 – індивідуальна робота викладача зі студентами, ще 9 годин – самостійна робота студентів. **Співвідношення аудиторних та індивідуальних і самостійних занять може становити 50 %:50 %, 40%:60%, 60%:40%** [4].

Кількість кредитів на навчальну дисципліну визначається діленням загального обсягу годин з навчальної дисципліни на ціну кредиту (з округленням до 0,5 кредиту). Загальний обсяг годин із навчальної дисципліни повинен включати час на проведення лекцій, практичних, семінарських та

основні напрями використання інформаційних технологій у професійній освіті висвітлені в доробках вітчизняних науковців В.Бикова, В.Гриценко, Р.Гуревича, М.Жалдак, Б.Кваші, Г.Кедрович, Г.Казлакової, І.Роберт, Д.Рупняк, Р.Собко, А.Трофімова, В.Юзевича.

Для вивчення проблеми становлення та розвитку теорії і практики навчання в американській освітній системі важливе значення мають дослідження відомих американських педагогів Дж. Адамса, А.Бойдстона, В.Брікмана, Дж. Гутека, Дж.Дьюї, Р.Коуена, Р.Раска, С.Холла та інших. Еволюцію педагогічних технологій (зокрема інформаційних) та загальні методи навчання розкрито у працях А. Борка, Д.Ендрюса, М.Грінхелла, Е. Геблера, Б.Нормана, Б.Скінера, П.Сетлера, Дж. Спрінга, Е. Стівена, С.Паркера, Р.Тайлера.

Аналіз зарубіжної та вітчизняної педагогічної літератури показав, що проблема професійної підготовки фахівців в галузі інформаційних технологій в університетах США, зокрема на рівні магістра, **не була предметом** системного вивчення й окремого розгляду. Перехід до ступеневої підготовки фахівців, а також орієнтація на неперервну освіту в Україні актуалізують необхідність порівняльного вивчення досвіду інших країн, зокрема освітньої політики США.

Прагнення з'ясувати особливості професійної підготовки магістрів інформаційних технологій в університетах США з метою екстраполяції американського досвіду на процес професійного навчання магістрів у вищих навчальних закладах України, а також необхідність розробки сучасних технологій навчання магістрів зумовили вибір проблеми дослідження та визначили **мету статті** – розкрити особливості професійної підготовки магістрів інформаційних технологій (MSIT) за дистанційною формою навчання в США.

Грунтовний аналіз теорії та практики технологізації та інформатизації освіти в США, де інформаційні технології розглядаються як системний метод проектування навчального процесу та навчально-пізнавальної діяльності, а також як засіб спрямований на розвиток особистості, становить не тільки теоретичний інтерес для вітчизняної освіти, а й практичну цінність. Вивчення та узагальнення цього досвіду має важливе значення для розвитку та удосконалення усіх форм співробітництва в галузі освіти, професійного партнерства та інформаційного збагачення.

**Виклад основного матеріалу.** Професійна підготовка магістрів в системі вищої освіти США здійснюється на основі бакалаврської підготовки. Особливу популярність вона здобуває серед бакалаврів, що мають досвід роботи. Саме вони визначають спрямованість і зміст магістерських програм, які характеризуються гнучкістю і варіативністю. Медицина, юриспруденція, право й навколишнє середовище, бізнес та економіка - ось сфери діяльності фахівця зі ступенем магістра в США.

Слід зазначити, що до 90-х років минулого століття ступінь магістра американці отримували в таких сферах як освіта, бізнес, суспільні відносини, послуги й соціологія. До кінця XX століття спостерігається посилення прагматичної спрямованості магістерських програм. Досить популярними

стають інтегровані магістерські програми, зокрема: економіка та інформатика, статистика та інформатика тощо. Більша частина навчального плану магістерської підготовки складається із предметів спеціалізації і лише незначна – з додаткових предметів. У магістратурі американський студент навчається 2 роки, навчання закінчується написанням наукової роботи (магістерської дисертації) з фаху.

Статистичні дані свідчать, що у 1995 році диплом бакалавра отримали 1 мільйон 192 тисячі американських студентів, з них 405 тисяч (40-50%) отримали ступінь магістра. Ця інформація є яскравим підтвердженням значущості магістерської підготовки в освітній системі США і її затребуваності суспільством.

На сучасному етапі магістерська підготовка досить різноманітна за своїми програмами. Власне кажучи, кожен університет пропонує різні програми підготовки для отримання магістерського ступеня. Широко відомі програми підготовки магістрів за різними напрямками науки й видами технологій, магістрів в галузі господарської діяльності й менеджменту. Особливу популярність і престиж за останні роки набули програми для підготовки магістрів в галузі інформаційних технологій (Master of Science in Information Technology). Характерною рисою освітніх програм на ступінь MSIT є комбіноване комплексне вивчення передових технологій, економіки, методів автоматизованої обробки інформації, менеджменту конкретних напрямів бізнесу й індустрії. Крім цього для даного виду магістерської освіти характерними ознаками є різноманітність форм навчання (денна, вечірня, заочна, екстернат, дистанційна), які можуть комбінуватися при формуванні навчальних планів слухачів; високий ступінь адаптованості навчальних програм до інтересів слухачів, а також безпосередній взаємозв'язок з відповідними секторами бізнесу й промисловості.

Згідно довідкового сайту вищих навчальних закладів, на якому зібрана поширена база усіх університетів та коледжів США, що надають дистанційні освітні послуги з отриманням кваліфікаційних рівнів, ступінь MSIT (Master of Science in Information Technology) з подальшою спеціалізацією можна отримати у близько 20 вищих навчальних закладах США, серед яких провідними є Carnegie Mellon University, California American University, Capella University, University of Phoenix, Walden University, Rensselaer Polytechnic Institute [1].

У вищезазначених закладах кваліфікаційний рівень MSIT зазнає подальшого поділу на ряд спеціалізацій. Наприклад, в університеті Карнегі Меллон це:

- магістр комп'ютерних фінансів (Masters in Computational Finance);
- магістр комп'ютеризованого вивчення мов (Masters in Computer-Assisted Language Learning);
- магістр взаємодії комп'ютера та людини (Masters in Human-Computer Interaction);
- магістр інтелектуального аналізу та обробки інформації (Masters in Knowledge Discovery and Data Mining);
- магістр мовних технологій (Masters in Language Technologies);

**Resume.** The article deals with the problems of preparation of future teachers and the role of pedagogical practice in upbringing of their selfreflection. The methods that help to form reflexive qualities of the students are analysed by the author. The results of investigations of the given problem are presented.

**Keywords:** reflection, selfreflection, pedagogical practice, professional formation.

#### **Література**

1. Кара С. Організація керівництва педагогічною практикою – важлива умова формування професійної компетентності студентів // Рідна школа. – 2006. – № 5. – С. 11-13.
2. Краснюк Л. Моделювання педагогічної практики в процесі підготовки вчителя початкової школи // Рідна школа. – 2005. – № 12. – С. 52-54.
3. Пікельна В. С., Удод О. А. Управління школою. – Дніпропетровськ: Науково – методичне об'єднання педагогічних працівників „Альфа”, 1998. – 284с.
4. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах № 161 // Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. Випуск 1. – К., 1994. – С. 139-193.
5. Профессиональная деятельность молодого учителя (социально-педагогический аспект) / Под ред. С. Г. Вершловского, Л. С. Лесохиной. – М.: Педагогика, 1982. – 254с.
6. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии 2000. – №3. – С. 57-67.
7. Яворський А. Педагогічна практика – одна з найважливіших складових професійної підготовки майбутнього фахівця (соціального педагога) // Рідна школа. – 2007. – №. – С. 15-19.

Подано до редакції 11.02.08

УДК 37.014.542

## **КРЕДИТНО-МОДУЛЬНА СИСТЕМА ТА РОЗРАХУНОК ГОДИН НА ДИСЦИПЛІНУ**

*Харківська Алла Анатоліївна  
канд. фіз.-мат. наук, доцент,*

*проректор з науково-педагогічної роботи*

*Харківського гуманітарно-педагогічного інституту*

Соціально-політичні та економічні зміни в суспільстві, інтеграція України до світового співтовариства неможливі без структурної реформи національної системи вищої освіти.

Приєднанням до Болонської декларації Україна підтвердила прагнення до інтеграції у Європейський науковий простір. Перспективи входження до єдиної Європейської зони вищої освіти прямо залежать від терміну запровадження у національній структурі освіти кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Трансформація структури вищої освіти забезпечить її відповідність таким визначальним критеріям у рамках Болонського процесу, як якість підготовки фахівців, зміцнення довіри між суб'єктами освіти, відповідність Європейському ринку праці, мобільність студентської молоді, викладачів, науковців, сумісність кваліфікації на вузівському та післявузівському етапах підготовки, посилення конкурентоспроможності Європейської системи освіти, взаємовідповідності ступенів і циклів підготовки, посилення науково-дослідницької складової освіти на основі наукової інтеграції країн-учасниць угоди [1].

Мета статті – розглянути використання кредитно-модульної системи на прикладі навчального плану підготовки бакалавра та навести один з імовірних варіантів розрахунку балів у змістовних модулях.

всі основні моменти методичної діяльності вчителя, студента, керівника практики безпосередньо у ході спостереження.

Формуванню рефлексивної особистості у процесі педагогічної практики сприяла система індивідуальних завдань, пов'язаних із підготовкою студентів до уроків, виховних заходів. Знаючи можливості, сильні і слабкі сторони студентів, керівник практики давав їм індивідуальні завдання, конкретизував їх, вказував на способи роботи на уроці, попереджав про можливі помилки, пропонував шляхи їх подолання. З цією метою було розроблено тематику досліджень, що передбачала вивчення соціально-педагогічних проблем школи, акцентувала на дослідженні феноменів самосвідомості учнів, характері педагогічної взаємодії. Прогнозувалось, що ці мікродослідження повинні були сприяти розвитку у студентів аналітичних умінь, які в подальшому вони використовуватимуть для написання курсових робіт.

Таким чином, розробляючи зміст завдань для різних видів практики, ми звертали увагу на підсилення рефлексивних аспектів педагогічної діяльності студентів – самодослідження, самопізнання, самоаналізу, самоконтролю, самооцінку, що стало основною умовою цілеспрямованого самовиховання майбутнього педагога.

Для визначення динаміки рівня сформованості саморефлексії у студентів при оцінюванні результатів педагогічної практики враховувався аналіз продуктів діяльності студентів (характеристика учня, колективу, конспекти уроків, щоденники спостережень, відеозаписи), який показав позитивні результати попередньо проведеної роботи.

Доказана позитивна роль педагогічної практики у вихованні саморефлексії майбутнього педагога, оскільки в ході звичайного педагогічного процесу виявляються суперечності між наявним і необхідним запасом знань для успішної професійної діяльності, коли для студента предметом роздумів стають особистісні та професійні якості, засоби і методи педагогічної діяльності, процес опрацювання та прийняття практичних рішень.

**Висновок.** Педагогічна практика є важливим засобом становлення майбутніх педагогів, зокрема, виховання у них саморефлексії як важливої складової їх професіоналізму.

**Резюме.** Стаття присвячена проблемі підготовки майбутніх педагогів, зокрема ролі педагогічної практики у вихованні в них саморефлексії. Автором проаналізовані методичні прийоми, за допомогою яких формуються рефлексивні якості студента, висвітлені результати досліджень з даної проблеми.

**Ключові слова:** рефлексія, саморефлексія, педагогічна практика, професійне становлення.

**Резюме.** Стаття посвящена проблеме подготовки будущих педагогов, а именно роли педагогической практики для воспитания у них саморефлексии. Автором проанализировано методические приемы, показаны результаты исследований по данной проблеме.

**Ключевые слова:** рефлексия, саморефлексия, педагогическая практика, профессиональное становление.

- магістр робототехніки (Masters in Robotics);
- магістр інформаційних технологій для робототехніки (Master of Science in Information Technology in Robotics Technology (MSIT/RT));
- магістр інформаційних технологій у великих інформаційних системах (Masters of Science in Information Technology in Very Large Information Systems (MSIT-VLIS));
- магістр розробки програмного забезпечення (Masters in Software Engineering);
- магістр інформаційних технологій у електронній комерції (Master of Information Technology in E-business Technology) [2].

Аналіз тенденцій розвитку галузі інформаційних технологій (під галуззю ІТ розуміється весь спектр напрямів інформаційної індустрії, включаючи програмно-інформаційні, комп'ютерні, телекомунікаційні технології і їх підгалузі) і пов'язаного з нею бізнесу показує, що досить популярною та актуальною є магістерська підготовка за напрямом спеціалізації «Інформаційні технології і менеджмент»(ІТМ). Програми даної спеціалізації розроблені для підготовки магістрів, які належать до керівного складу (executive staff) фірм малого й середнього бізнесу (підприємств), а також працюють в галузі ІТ. До даної групи фахівців входять адміністративні й технічні директори підприємств, керівники проектів з розробки й застосування ІТ, менеджери в галузі ІТ-бізнесу, керівники підрозділів відповідних підприємств. Програма ІТМ розроблена на основі MSIT, проте головний акцент робиться на вивченні базових технологій глобальної інформаційної інфраструктури, включаючи мережні технології, цифрову телефонію, мобільні системи зв'язку, кабельне телебачення, а також питання якості й тарифікації телекомунікаційних послуг. Таким чином, вона більшою мірою орієнтована на фахівців, сферою діяльності яких є надання телекомунікаційних послуг та їх супровід, наприклад, провайдерів Інтернет-послуг й операторів систем зв'язку.

Об'єктами, що формують середовище професійної діяльності випускників магістратури за напрямом підготовки ІТМ є:

- системи ІТ (інформаційно-обчислювальні мережі, інформаційні системи і бази даних, системи автоматизації й проектування виробничих процесів, системи керування об'єктами, комп'ютерні системи) і їх програмне забезпечення;
- стандарти і профілі ІТ;
- програмна документація на системи і продукти ІТ;
- системи й засоби автоматизації проектування та програмування;
- виробничі процеси (бізнес-процеси), що підлягають автоматизації;
- засоби адміністрування системних і мережних ресурсів, керування безпекою ІТ;
- проекти зі створення й використання систем ІТ і відповідної проектної документації;
- комплекти тестів відповідності систем і продуктів ІТ стандартам і профілям;
- бізнес-планування, інформаційні системи планування бізнесу;
- фінансові, матеріальні й людські ресурси підприємства;

- інформаційні бухгалтерські системи підприємства;
- господарське право;
- аналіз господарської ситуації підприємства, облік і звітність;
- захист комерційної інформації тощо.

Зміст навчальних планів магістерської підготовки охоплює цикли обов'язкових дисциплін та факультативних дисциплін, а також цикл коротких дисциплін. В свою чергу, обов'язкові поділяються на базові (основні) та спеціалізовані дисципліни. Для отримання ступеня MSIT потрібно набрати 144 кредити загалом, з яких - 60 припадає на цикл базових дисциплін. Наприклад, до циклу базових дисциплін за спеціальністю «Магістр розробки програмного забезпечення» в університеті Карнегі Меллон входять такі: «Архітектура програмних систем», «Аналіз програмного забезпечення», «Керування розробкою програмного забезпечення», «Методика програмування», «Моделі програмних систем» тощо. Прикладом факультативних дисциплін для вище наведеної спеціальності є такі дисципліни як «Програмні системи реального часу», «Програмна система мір», «Визначення програмних процесів», «Інженеринг програмних інтенсивних систем», «Розробка систем з використанням коробкової комерційної продукції», «Семінари з програмних процесів», «Людський фактор при розробці програмного забезпечення», «Практикум з програмування». Підготовка за цією спеціальністю включає цикл коротких дисциплін. Наприклад, «Процес індивідуальної розробки програм», «Процес групової розробки програм», «Порівняльні методи розробки програм», «Документування ідей» тощо.

Навчальні програми підтримуються досить великим обсягом постійно діючих спеціальних семінарів, у рамках яких здійснюється більш поглиблене вивчення актуальних проблем в галузі ІТ, а також виконання проектів з тематики відкритих систем. Основний зміст спеціальних семінарів включає такі тематичні аспекти: телекомунікаційні технології; безпека комп'ютерних мереж; тестування конформності і формальні мови; розробка об'єктно-орієнтованих CASE-інструментів; розробка й тестування шаблонних бібліотек; комп'ютерна телефонія; розподілені об'єктні технології; розробка продуктів мультимедіа; видавничі технології; застосування нейрообчислювачів для завдань паралельної обробки інформації.

У Каліфорнійському Американському Університеті, в Університеті Валден, в Університеті Капела програми підготовки фахівців на рівні магістра інформаційних технологій орієнтовані на тенденції розвитку галузі ІТ, загальні вимоги до випускників, а також характер попиту сучасного ринку праці.

Коротко розглянемо характерні ознаки магістерських програм MSIT у вищезазначених університетах та їх особливості.

Грунтовний аналіз навчального процесу фахівці за програмами MSIT показав, що магістерські програми призначені для підготовки висококваліфікованих фахівців, які повинні добре орієнтуватися у всьому просторі ІТ, бути підготовленими до створення, інтеграції, супроводу й використанню складних систем, продуктів і сервісів ІТ, що задовольняють принципам відкритих систем, тобто побудованих відповідно до вимог міжнародних стандартів.

педагога в галузі фахових умінь та навичок, особливо тих, що впливають на формування їх педмайстерності (прогнозування способів особистісного розвитку та виховання учнів, створення педагогічних ситуацій, вміння їх вирішувати, вдосконалення вмінь впливати на учнів, контактувати, співпрацювати з ними, а також особистісного становлення, одним із компонентів якого є саморефлексія, вміння та бажання здійснювати самооцінку власних дій, якостей, свого професійного зростання та вдосконалення, тобто здійснювати саморефлексію власного досвіду, виправляти прогалини).

Кожний студент під час практики мав право обирати напрям дослідницької роботи, конкретні завдання, виходячи із своїх індивідуальних нахилів та напрямку наукової роботи (написання курсових, дипломних робіт). Як певний орієнтовний мінімум, їм була запропонована діюча у вузі програма педагогічної практики.

Підготовка до проведення уроків, виховних заходів, взаємодіювання, обговорення, ведення щоденників спостережень – це традиційні форми роботи зі студентами під час практики. Ми використовували їх, постійно наповнюючи новим змістом, враховуючи досягнення наукових досліджень та передового досвіду. Вони зарекомендували себе як засіб професійного зростання. Однак, використовуючи ці форми роботи, звертали увагу не тільки на їх навчально-методичний, а більше на рефлексивний зміст.

Ми переконували методистів, що формуванням професійної компетентності в період проходження педагогічної практики можна керувати за умов, якщо розроблені і апробовані педагогічні основи формування професійної компетентності в період педагогічної практики, зміст діяльності студентів, методи педагогічного керівництва процесом формування професійної компетентності.

Тому студенти відзначали систематичну аналітичну роботу під час практики, яка сприяла формуванню у них таких прийомів рефлексивної діяльності, що дозволяли бачити, розуміти, осмислювати суперечності, проблеми у своїй практичній діяльності. Це стало початком пошукової конструктивної діяльності з метою її розв'язання. Ми переконалися, що ефективною формою організації аналізу змісту та результатів педагогічної діяльності є групова. Цінність її полягала у тому, що вона сприяла розширенню обмеженого практичного досвіду студентів за рахунок обміну з партнерами по практиці в групі.

Як показали результати опитування студентів, спостереження за їх діяльністю, аналіз документації педагогічної практики, цілеспрямована аналітична робота сприяла розвитку в них саморефлексії. Це виявлялося у підготовці до виконання та втілення різних завдань педпрактики, а також здійсненні на більш високому рівні їх аналізу. Для якісного виконання цього напрямку роботи нами були розроблені орієнтовні схеми аналізу спостережуваних виховних заходів, уроків та інших форм організації навчально-виховного процесу у школі. Здійснення аналізу за допомогою схем не вимагало від студентів значних витрат часу, зусиль, дозволяло фіксувати

Нами було враховано те, що завдання з розвитку саморефлексії повинні входити до змісту педагогічної практики. Вони розв'язувалися поряд із навчальними та методичними питаннями. В комплексі все було організовано таким чином, щоб у ході педпрактики виховувати майбутнього педагога, стимулювати впевненість у собі, переконаність у професійній придатності.

Так, проведене нами соціологічне дослідження серед студентів III-IV курсів щодо рівня сформованості рефлексивних якостей, вміння їх використовувати і ролі педагогічної практики у їх формуванні показало, що вони сформовані недостатньо. Багато студентів не вміють відділяти головні завдання в роботі з учнями, судження їхні поверхневі, без аналізу, більше мають методичний характер. Ряд студентів не задумуються над проблемами свого професійного зростання, бачать їх поверхнево, тому що не пов'язують себе із майбутньою професією.

Більшість відповідей на поставлені запитання анкети свідчать про дуже низький рівень саморефлексії, й відбувається вона не на логічному, а на емоційному рівні, результатом чого є недиференційовані, нелогічні, неструктуровані відчуття. Зокрема не вміють здійснювати самоаналіз власної діяльності 30% опитаних студентів, уявляють себе в майбутньому педагогами й аналізують зміни, що у них відбулися за період навчання, 21% опитаних, про те, що необхідно постійно здійснювати самоаналіз, самоконтроль педагогічної діяльності, знають 25%. Як більш рефлексивні оцінюються нами відповіді, що констатують відчуття ідентифікації суб'єкта з майбутньою професією: „Я буду працювати в школі, тому що робота з дітьми мені подобається”, „Я зрозуміла, що правильно обрала професію вчителя, тому що вона мені найбільше підходить”.

Взагалі, самі відповіді на дані запитання свідчать про низький рівень саморефлексії студентів, що виявився у неможливості більшості з них стати у рефлексивну позицію по відношенню до самого себе. Внаслідок цього студенти або взагалі не усвідомлюють динаміки окремих компонентів власної саморефлексії (якими, зокрема, виступають уявлення про педагогічну діяльність та її самоаналіз, професійно важливі якості вчителя та їх самооцінку, уявлення про себе як майбутнього вчителя та постійне самовдосконалення), або ж висловлюють певні загальні судження щодо необхідності подальшого навчання. Спостерігається інтегроване емоційне ставлення, відчуття „злиття” з професією як необхідність, що впливає із об'єктивної ситуації.

Таким чином, розробляючи зміст завдань для різних видів практики, ми звертали увагу на підсилення рефлексивних аспектів педагогічної діяльності студентів – самодослідження, самопізнання, самоаналізу, самооцінки, що стало основною умовою цілеспрямованого самовиховання.

Превалююча методична спрямованість діяльності студента, загальне формальне ставлення майбутніх педагогів до виконання обов'язків переконали, що педагогічна практика недостатньо активізувала саморефлексію студентів.

Отже, організована за звичайними стандартами педагогічна практика не створювала умов для професійної практичної підготовки майбутнього

У програмах MSIT чітко відображена стратегічна роль концепції відкритих систем. До складу магістерських програм включений стрижневий методологічний курс - «Аналіз інформаційних технологій», у якому вивчаються науково-методичні основи і система стандартів ІТ, у тому числі основні тенденції й концепції розвитку ІТ, концептуальний базис та еталонні моделі найважливіших розділів ІТ, організаційна структура процесу стандартизації ІТ, апарат профілювання, таксономія профілів і стандартів, концепція і технології конформності ІТ, що використовуються для визначення стандартів мови, а також загальні аспекти ІТ, такі, як управління, безпека, інтернаціоналізація тощо [3].

Зазначимо, що навчальні плани підготовки магістрів інформаційних технологій побудовані за інтегративним типом, що дає можливість магістрам отримувати ґрунтовну підготовку з фаху, а також додаткову спеціалізацію з економічного напрямку. Зокрема, до циклу обов'язкових дисциплін входять економічні дисципліни обсягом у 16-18 кредитів, серед яких найбільш вагомими та об'ємними є «Економічний менеджмент та менеджмент виробничої сфери», «Бухгалтерський облік та фінанси в сфері управління», «Маркетинг в сфері управління» тощо [4].

Форми організації навчання включають базові і факультативні лекційні курси, навчально-практичні курси, семінарські заняття за напрямками спеціалізації, дослідницько-практичні розробки (участь у проекті, розробка магістерської дисертації), лабораторні роботи, самостійні заняття тощо. Розмаїтість видів навчання сприяє більш гармонійному розвитку слухачів.

Теоретичну частину магістерських програм становить низка узгоджених і концептуально цілісних базових лекційних курсів з найбільш актуальних напрямів ІТ. Базові курси дають фундаментальні знання з основних розділів ІТ. Вони знайомлять слухачів з поточним станом стандартизації, сучасними науково-технічними досягненнями, технологіями і продуктами з відповідних напрямів ІТ, доповнюють стрижневий курс прикладами базових моделей і стандартизованих рішень за конкретними напрямками. Зміст базових лекційних курсів охоплює такі аспекти:

- сучасні парадигми програмування, мови програмування і їх стандарти;
- мережні технології та їх стандартизація;
- бази даних у мережних оточеннях, мови й моделі баз даних, стандартизація в галузі баз даних;
- розподілені офісні технології, технології керування потоками робіт, стандартизація в галузі офісних технологій;
- об'єктно-орієнтовані розподілені технології та їх стандартизація;
- операційні системи відкритих платформ і стандартизація прикладних програмних інтерфейсів;
- технології автоматизації життєвого циклу, графічні мови проектування й мови четвертого покоління, CASE-технології й CALS-технології та їх стандартизація;
- технології мережі Internet та їх стандартизація;
- технології людино-машинного інтерфейсу, мультимедіа й віртуальної реальності, їх стандарти;

- керування безпекою ІТ, керування ресурсами, інтернаціоналізація ІТ і відповідні стандарти [5].

Зауважимо, що важливе місце у програмах посідають так звані навчально-практичні курси, які включають як аналіз теоретичних аспектів ІТ, так і виконання практичних (лабораторних) робіт з використанням найпоширеніших продуктів ІТ для навчання стійким практичним навичкам використання сучасних технологій. Навчально-практичні курси охоплюють такі напрями роботи:

- проектування додатків й інформаційних ресурсів мережі Internet, включаючи розробку Java-апплетів;
- побудова SQL-додатків з архітектурою клієнт-сервер;
- адміністрування мережних операційних систем;
- проектування продуктів мультимедіа;
- видавничі технології.

Програми включають різноманітні семінарські заняття для повноти розкриття важливих напрямів ІТ, для більш адекватного виявлення в слухачів їх професійних інтересів і здібностей, а також для підготовки до написання магістерських дисертацій. Одним із принципів побудови навчальних занять є принцип викладання «за інтересом», що дозволяє домогтися високих підсумкових результатів процесу навчання. Крім того, впровадження додаткових лекційних курсів факультативного характеру дає можливість складання гнучких індивідуальних навчальних планів з урахуванням інтересів і здібностей слухачів.

Необхідно зазначити, що особливе значення в програмах має розробка дослідницько-прикладних проектів як базису для написання магістерських дисертацій. Як правило, такі проекти безпосередньо пов'язані з розробками в галузі відкритих систем, що сприяє більш глибокому усвідомленню й розумінню методологічних основ ІТ, поглибленому вивченню стандартів ІТ, практичному засвоєнню сучасних технологій реалізації життєвого циклу систем і сервісів ІТ, розвитку професійної творчості.

Характерною ознакою навчальних програм є витриманий баланс між теоретичною підготовкою слухачів і заняттями з прикладної й практичної орієнтації. Магістерські програми характеризуються фундаментальністю й професійною спрямованістю курсів, які викладаються досвідченим професорсько-викладацьким колективом за участю відомих учених, професорів і фахівців.

У вищенаведених закладах існує два режими навчання магістрів із застосуванням Інтернет, зокрема: on-line й off-line. В україномовній термінології це синхронне й асинхронне навчання. Синхронна модель імітує навчальну аудиторію, де спілкування між учасниками навчального процесу здійснюється в реальному часі через віртуальні аудиторії із використанням різних методів передачі інформації (за допомогою комп'ютерного, аудіо- і відеозв'язку або усередині *чату*). Асинхронна модель навчання дає студентам доступ до заздалегідь змонтованих навчальних пакетів і дозволяє працювати з ними в індивідуальному режимі. Студенти можуть визначати темп своїх занять

Соціально-психологічна ситуація студента є досить складною у цей період. Становище студента характеризується рольовою невизначеністю, оскільки його включеність у соціальні функції є неповною, він не володіє у класі повноваженнями справжнього вчителя, не знайомий з ритуалами колективної поведінки й не може їх регулювати.

Нами було відзначено, що у багатьох студентів у період педагогічної практики відбулося зниження рівня рефлексивних якостей: самооцінки, самоаналізу, самоконтролю, самоспостереження. Все це відбулося під дією таких факторів: зміни обстановки, невідповідності ідеалізованих уявлень про себе як „майстерного” вчителя та реальністю, характеру взаємин між практикантами та досвідченими вчителями, постійного відчуття контролю зі сторони методистів вузу, дирекції школи, відсутністю досвіду, конфлікту особистісних потреб та рольової поведінки.

Визначивши основних учасників і побудувавши взаємини між ними, ми окреслили зміст діяльності з виокремленням для цього основних напрямків і оптимальних форм роботи.

Нами було враховано, щоб під час едукативного процесу кожен студент брав участь у навчальній і суспільній діяльності, в різних заходах етично-гуманістичного характеру і, по можливості, допомагав своїм однокурсникам. За наслідками проведених заходів студент сам оцінював, чи готовий він до практики. Це дало можливість за ставленням студентів до суспільної діяльності, до різних заходів визначити не тільки їхнє ставлення до практики, а й до своєї майбутньої професії.

Щоб уникати тривожних для практикантів ситуацій, спричинених несподіваною присутністю керівника-методиста на пробному занятті, за нашою вказівкою він мав завчасно скласти графік відвідування і ознайомити з ним практикантів. Ми орієнтували методистів правильно спланувати роботу студента на період проходження практики завчасно. Це забезпечило якість і змістовність практики. Плануючи педагогічну практику, ми враховували знання, навчальні та індивідуально-типологічні можливості кожного студента, його педагогічні здібності, а також передбачали труднощі, які виникнуть під час практики, та те, як допомогти студентам їх подолати. Пробуджували і підтримували в студентів прагнення до успіху, створювали для них внутрішню установку на успішний результат під час проходження педагогічної практики, проведення уроків і позакласних заходів, тобто детально продумували зміст і організацію педагогічної практики.

У перші дні педпрактики методист здійснював, в основному, організаційну роботу: організував зустрічі студентів із керівництвом та вчителями школи, розподіляв студентів за класами, ознайомлював з програмою педпрактики та документацією, яку вони повинні оформити під час педпрактики, планував проведення і взаємовідвідування занять, інструктував щодо складання індивідуального плану роботи та допомагав скласти його, залучав студентів до керівництва гуртками за спеціальністю тощо. Методист також у подальшому відвідував заняття, які проводили студенти, організував їх обговорення, допомагав студентам у підготовці до занять, вирішував організаційні питання, пов'язані з педагогічною практикою.



Результати саморефлексії впливають на “Образ-Я” студента, становлення соціально-професійного аспекту його “Я-концепції”. На сьогоднішній день існує ряд методів навчання рефлексії: створення на робочому місці середовища (С. Степанов) рефлексії, використання різного роду ігор, об’єднаних в навчальні сесії (О. Анісімов, Г. Щедровицький), культивування механізмів особистісної і інтелектуальної рефлексії в ситуації лабораторного експерименту шляхом розв’язання нестандартних, творчих задач (В. Зарецький, І. Семенов). Однак дані підходи не завжди дозволяють перенести сформовані навички з ситуації навчання в ситуацію практичної діяльності, причому вони достатньо складні і трудомісткі. Особливу роль у формуванні рефлексивних якостей відіграє педагогічна практика.

**Мета статті.** Показати, яку роль відіграє педагогічна практика у вихованні рефлексивних якостей майбутнього педагога.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Плідно вивчаються проблеми професійної самосвідомості учителя (С. Васківська, М. Каша - пов, Л. Мітіна, Є. Михайлова), особистісного професійного самовдосконалення педагога (А. Бизяєва, Г. Каган), рефлексивного аналізу педагогічної діяльності (А. Маркова, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська) тощо. Однак проблемі саморефлексії педагога в науково - педагогічних дослідженнях приділено недостатньо уваги.

**Виклад основного матеріалу.** Підготовка спеціаліста неможлива без набуття певного досвіду роботи. Практична підготовка стає обов’язковим компонентом професійного навчання. Проходження такої підготовки необхідне для здобуття кваліфікаційного рівня та має на меті набуття студентами професійних умінь і навичок. Але найбільше значення педагогічної практики полягає в новоутвореннях у сфері самосвідомості, в тому числі й саморефлексії, зокрема в актуалізації та розвитку професійного її компоненту.

Педагогічна практика – це форма професійного навчання у вищому навчальному закладі, вона базується на професійних знаннях, орієнтується на певний теоретичний фундамент, забезпечуючи практичне пізнання закономірностей і принципів педагогічної діяльності, засвоєння способів її організації. Результатом практичної підготовки є не лише отримання і поглиблення знань, засвоєння окремих професійних умінь, а й формування особистості майбутніх педагогів, зміна їх внутрішнього світу, психології, поведінки, розробка основ їх індивідуального стилю діяльності із яскраво вираженою саморефлексією.

Педагогічна практика стала поворотним моментом у формуванні усвідомлення студентом себе як майбутнього педагога-майстра своєї справи, самооцінки своїх професійно важливих якостей. Це розуміння дало поштовх до самовдосконалення, розвитку здібностей, удосконалення вмінь, необхідних для майбутньої педагогічної діяльності. Ця ситуація була особливо важливою для студентів, які тільки розпочинали навчання, оскільки самосвідомість студента формується здебільшого стихійно, з фрагментарним уявленням про себе як про майбутнього спеціаліста, про професію взагалі.

Ми переконували студентів у тому, що головне значення педагогічної практики полягає у тому, що в цей період студент уперше засвоює ту рольову поведінку, яка стане визначальною у його подальшій професійній діяльності.

самостійно, вибирати різні носії інформації, виконувати завдання відповідно до плану, а потім передавати електронною поштою готову роботу викладачеві для оцінки.

Таким чином, синхронне й асинхронне навчання принципово розрізняються, проте вони є взаємозалежними й доповнюють один одного, а також часто використовуються у поєднанні. Наприклад, у політехнічному інституті Ренселаер діє комбінована модель навчання дорослих 80/20, що включає 80% асинхронного й 20% синхронного навчання [6].

**Висновок.** Отже, на основі аналізу змісту навчальних курсів і програм підготовки магістрів в США можна зробити узагальнення, що зміст програм охоплює найбільш актуальні напрями галузі ІТ з явно вираженим акцентом з проблематики відкритих систем та стандартизації ІТ. Магістерські програми характеризуються професійною спрямованістю, обґрунтованістю, широтою охоплення предметної галузі, глибиною розгляду матеріалу, багатопрофільністю практичної підготовки слухачів, збалансованістю теоретичних і прикладних аспектів навчання, варіативністю та гнучкістю.

**Резюме.** В статті рассматривается проблема формирования учебных программ подготовки магистров информационных технологий в высших учебных заведениях США. Основное внимание концентрируется на интеграции учебных дисциплин, гибкости и мобильности программ, их профессиональной направленности и высоком уровне теоретической подготовки.

**Ключевые слова:** учебная программа, магистр информационных технологий, цикл дисциплин, содержание учебных планов, формы организации обучения.

**Резюме.** У статті розглядається проблема формування змісту навчальних програм підготовки магістрів інформаційних технологій за дистанційною формою навчання у вищих навчальних закладах США. Головна увага концентрується на інтеграції навчальних дисциплін, гнучкості та мобільності програм, їх професійній спрямованості та високому рівні теоретичної підготовки.

**Ключові слова:** навчальна програма, магистр інформаційних технологій, цикл дисциплін, зміст навчальних планів, форми організації навчання.

**Summary.** The article deals with the problem of formation of educational programs on Master of Science in Information Technology training in higher educational institutions in the USA. Special attention is given to educational subjects integration, programs variety and mobility, their professional direction and high level of theoretical training.

**Keywords:** educational program, Master of Science in Information Technology, subject circle, curriculum content, forms of training organization.

#### Література

1. Офіційний сайт довідкового сайту вищих навчальних закладів (США) [Електронний ресурс] – режим доступу: [www.universities.com](http://www.universities.com)
2. Офіційний сайт Університету Карнегі Меллон (США) [Електронний ресурс] – режим доступу: [www.cmu.edu](http://www.cmu.edu)
3. Офіційний сайт Каліфорнійського Американського Університету (США) [Електронний ресурс] – режим доступу: [www.calamuniv.edu](http://www.calamuniv.edu)

4. Офіційний сайт Університету Капелла (США) [Електронний ресурс] – режим доступу: www.capella.edu

5. Офіційний сайт Університету Валден (США) [Електронний ресурс] – режим доступу: www.waldenu.edu

6. Офіційний сайт політехнічного інституту Ренселаер (США) [Електронний ресурс] – режим доступу: www.rpi.edu

Подано до редакції 14.01.08

УДК 371

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К СОЗДАНИЮ УЧЕБНИКА НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

*Болкунов Игорь Алексеевич*

*Старший преподаватель, кандидат физико-математических наук*

*Скрябина Татьяна Олеговна*

*Старший преподаватель, кандидат педагогических наук*

*РВУЗ «Крымский гуманитарной университет» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Индустрия информационных технологий органично вошла во все сферы человеческой деятельности. Информационные технологии приходится не только использовать, а и жить, сотрудничать, конкурировать с ними. Бурное развитие средств информатизации (компьютеров, компьютерных коммуникаций, всевозможных электронных устройств), появление новых технологий обработки, передачи, получение и сохранение информации открывает новые возможности для применения компьютеров в учебном процессе.

Одна из проблем преподавания общественных дисциплин, истории в частности, лежит в том, что общепринятым остается подход к изучению учебного материала по авторским текстам учебников. Воспитанники не имеют возможности самостоятельно «открывать» историю. Визуальные и документальные источники, как правило, используются не как источники для обучения истории, а только как «иллюстрации». Одним из путей достижения определенных навыков и умений, является процесс овладения обучающими технологиями анализа источников, в том числе и визуальных [9, 27].

Создание учебника нового поколения – фундаментальная проблема в образовательном пространстве и одновременно одна из наиболее сложных социально-технологических явлений в цивилизованном обществе. Основной проблемой сегодня, является разработка национальной системы создания современного учебника европейского типа. В то время как учебник – это основной инструмент конкретной образовательной модели, что требует создания программно-методического обеспечения. Проблему создания учебника истории нового поколения рассматривали в своих работах К. Баханов, В. Комаров, А. Мокрогуз, А. Соловов, О. Тыщенко, А. Фурман и др.

В настоящее время в Украине идет эксперимент по совершенствованию содержания среднего образования. Анализ материалов эксперимента показывает, что учебные средства и организация учебного процесса в школах должны позволить учащимся, по своей инициативе, выполнять выбор уровня сложности и способа изучения материала; овладевать умениями самообразования; включиться в творчество в соответствии со своими интересами и возможностями; получить помощь в выполнении упражнений и

## Висновки:

1. Проблема об'єктивного взаємозв'язку критеріїв соціальної реабілітованості дитини-інваліда з рівнями та структурою моделі процесу реабілітації має міждисциплінарний характер і розв'язується на підґрунті особистісно орієнтованого та цілісного підходів.

2. Структурними рівнями функціонування відповідної моделі є соціально-особистісний та рефлексивно-особистісний. На першому створюється спеціальне реабілітаційне середовище як джерело формування життєвих компетентностей дітей-інвалідів, а на другому – в ідеальному варіанті виокремлюються такі найсуттєвіші характеристики якості соціальної реабілітації, як достатній рівень розвитку свідомості та самосвідомості особистості дитини, сформованість у неї мотиву «трудова позиція», наявність у неї життєстверджуючих інтересів, цілей самореалізації як особистості тощо.

3. Розглянутий ідеальний об'єкт (модель) дозволяє визначити наступні критерії соціальної реабілітованості учня з обмеженими можливостями у розвитку: соціально-професійну спрямованість його особистості, особистісну активність у компенсації власних обмежених можливостей та соціально-професійний і особистісний досвід безпеки життєдіяльності, успішної реалізації в соціумі духовних, моральних, професійних і матеріальних потреб та інтересів.

## Література

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. – К.: Логос, 2003. – 134 с.

2. Зверева І.Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні. Теорія та практика: Монографія. – К.: КНУ, 1998. – 422 с.

3. Капська А.І. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю: навчально-методичний посібник. – К.: УДЦССМ, 2001. – 220 с.

4. Тесленко В.В. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні: Автореф. дис....д. пед. наук: 13.00.05/ Луганський нац. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. – Луганськ, 2007. – 46 с.

Подано до редакції 14.03.08

УДК 371

## РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У ВИХОВАННІ САМОРЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

*Кравець Любов Михайлівна*

*ст. викладач кафедри загальної педагогіки та психології*

*Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний*

*інститут ім. Т.Шевченка*

**Постановка проблеми.** Провідну роль у процесі професійного становлення й особистісного зростання студента відіграють рефлексивні якості, особливо цінною є саморефлексія майбутнього педагога. Вона є процесом самопізнання й самоаналізу мотивації навчально-професійної діяльності, відображення особистісних змін і динаміки психічних станів, детермінованих перебігом навчального процесу, що визначає його самоставлення. Для нього це осмислення свого професійного вибору, визначення професійних цілей і програми майбутньої науково-педагогічної діяльності, формування педагогічних цінностей і настанов тощо. Рефлексивно аналізується також і власна пізнавальна активність, переживання та спілкування, що є засобами психічного самоконтролю і самовдосконалення.

сформованість установок на самоформування соціально значущих (духовних і професійних) якостей як самоцінних.

Підкреслюючи діалектичну єдність усіх вище зазначених характеристик якості ідеального об'єкта, вкажемо на те, що у своїй сукупності вони визначають перший **критерій** соціальної реабілітованості учня з обмеженими можливостями у розвитку – **соціально-професійну спрямованість його особистості**.

Другий критерій, який тісно пов'язаний з першим, – **особистісна активність учня у компенсації власних обмежених можливостей**. Вона відбувається за рахунок і на основі актуалізації певних компонентів його образу «Я» і, як результат, забезпечує швидку соціально-особистісну адаптацію. Готовність дитини до відповідної компенсації є інтегральною характеристикою її особистості. Провідний параметр такої готовності – здатність особистості до саморегуляції життєдіяльності, яка обумовлює оптимальність використання нею власних резервів і потенціалу зовнішнього середовища.

Рівні сформованості соціально-професійної спрямованості особистості та її активності у саморегуляції життєдіяльності залежить від суто психолого-педагогічних умов соціалізації. В аспекті підвищення її ефективності зазначені умови є лише необхідними, а не достатніми. Розв'язання завдання щодо достатності умов вимагає їх розширення до умов політичних, економічних, правових, соціальних тощо. Тобто третій критерій соціальної реабілітованості категорії учнів, яка розглядається, знаходиться у відповідності з їх реальним статусом у соціумі, із забезпеченням суспільством як на законодавчому, судовому, так і на виконавчому рівнях влади оздоровчо-специфічних, духовних і професійно-розвивальних потреб людей з певними вадами у розвитку. Йдеться насамперед про державні гарантії оволодіння різними професіями, працевлаштування, безпеки пересування, швидкого та безкоштовного отримання необхідної інформації та медичних послуг, мінімального для продовження повноцінного життя матеріального достатку тощо.

Отже, цей критерій треба визначити як гіпотетичний результат соціально-правової та державно-регулятивної забезпеченості основних потреб життєдіяльності людини з обмеженими можливостями у розвитку. Саме в такому контексті його можна сформулювати як **соціально-професійний і особистісний досвід безпеки життєдіяльності, успішної реалізації в соціумі професійно-духовних і матеріальних потреб та інтересів**.

Спираючись на вказані критерії, на жаль, сьогодні ми можемо назвати не дуже багато прикладів повної реалізації свого «Я» людиною з обмеженими можливостями у розвитку. Одна з таких людей – Ольга Іванівна Скороходова, яка ще в дитинстві після тяжкої хвороби втратила зір і слух. З часом, у 1961 році, вона захищає кандидатську дисертацію, а потім плідно працює в інституті дефектології АПН СРСР, створює науково і практично значущі книги «Як я сприймаю навколишній світ», «Як я сприймаю, уявляю і розумію навколишній світ». Її вірші і сьогодні надихають нас на самоаналіз того, що нами зроблено для людей-інвалідів.

домашніх завдань; реалізовувати свої можливості учиться и решать задачи; проверить свои возможности и своевременно осуществит корректировку своей подготовки и т.д.

В связи с переходом к новой образовательной стратегии вариативного образования – одной из наиболее актуальных проблем стала подготовка и обеспечение общеобразовательных учреждений качественной, которая соответствует учебным требованиям литературой. Изучение только этой части требований показывает, что не только известные учебники на бумажном носителе не удовлетворяют этим требованиям, но в принципе учебники на бумажном носителе принципиально не могут удовлетворить таким требованиям. Отсюда понятна актуальность разработки электронных учебников истории для нужд средней школы.

Традиционные требования к учебникам, как правило, определяются государством в лице Министерства образования [8]. Учебник – учебное издание, которое систематизировано, воспроизводит содержание учебного предмета, курса, дисциплины, в соответствии с утвержденной или экспериментальной учебной программой. Учебник окончательно определяет объем и систему знаний, подлежащих изучению.

К содержанию учебника предъявляются следующие требования:

– учебник должен содержать систематизированное изложение учебного материала, который соответствует учебной программе, требованиям к структуре, объему, степени научности рассмотрения материала, соотношения разделов, параграфов, с единицами учебного времени, которое отводится на изучение материала.

– учебник в доступной для учащихся форме должен раскрывать суть основных научных идей, законов, понятий и их связей, с развитием страны и духовной жизнью общества, с корректным введением научных понятий, их соответствие общепринятой терминологии.

– учебник должен содержать сведения из истории науки, культуры и техники, с целью раскрытия эволюции научных идей, открытий, взаимосвязи науки, производства, социальной практики, роли деятелей науки, в первую очередь отечественных ученых, в поиске научной истины.

– содержание учебника должно обеспечивать связь с жизнью, быть направленным на формирование личности школьника, развитие ее способностей и одаренности.

– учебник должен быть интересным для учеников; написан языком, который отвечает возможностям его усвоения учениками определенной возрастной категории на должном уровне за установленное время, содержать систему заданий, объективно посильных для школьников.

– уровень доступности учебника должен быть таким, чтобы ученик мог успешно использовать его для самостоятельного изучения учебного материала; при этом возможно использование дополнительных средств обучения.

К структуре учебника выдвигают следующие требования:

– учебник должен иметь содержание с нумерацией страниц, в котором прослеживается логическое развитие программы;

– учебник должен иметь приложения: словарь, справочные таблицы,

список дополнительной литературы, алфавитный указатель;

– целесообразно, чтобы каждый раздел учебника отвечал одной учебной теме. В учебнике отражается связь с предыдущим материалом и присутствуют завершающие структурные составляющие (выводы, обобщающая таблица или схема, интегрирующая ситуация и т.д.);

– в пределах одного раздела желательно чередовать виды деятельности (практические работы, упражнения, вопросы и т.д.), что способствует приобретению навыков и умений (познавательных, практических, жизненных) [Там же].

Требования к учебно-методическому аппарату учебника:

– учебник должен выполнять функции управления познавательной деятельностью школьников, содержать рекомендации по способу изучения материала, содействовать развитию творческой активности школьников и формированию в них умений применять приобретенные знания на практике;

– для развития познавательных и творческих способностей учеников в учебник следует включать задание и упражнения, которые формируют общие теоретические и практические навыки умственного и физического труда;

– дифференцированные письменные упражнения подаются с постепенным усложнением и с указанием уровня их сложности;

– при создании учебников желательно предусмотреть применение информационных средств в учебном процессе, изучение отдельных разделов или в целом предметов в школе с применением компьютерной техники;

– содержание учебника должно быть иллюстрированным методически целесообразным графическим материалом, направленным на раскрытие содержания основного материала, дополнение, и конкретизацию его, усиление эмоционального влияния учебника и таким образом способствовать повышению эффективности восприятия и усвоения учебного материала;

– художественное и техническое оформление учебника должно отвечать санитарно-гигиеническим требованиям к учебным книгам для общеобразовательных учебных заведений.

Раскроем сущность понятия «информационная технология» - это совокупность методов и технических средств сбора, организации, сохранения, обработки, передачи и представления информации, что расширяет знания людей и раскрывает их возможности относительно руководства техническими и социальными процессами» [6].

Использование новых информационных технологий позволяет улучшить деятельность механизмов управления системой образования на основе использования автоматизированных банков данных научно-педагогической информации, информационно-методических материалов, а также коммуникативных сетей; усовершенствовать методологию и стратегию выбора содержания, методов, организационных форм обучения, воспитания, соответствующих задач развития студента в современных условиях информатизации общества; создание методических систем обучения ориентированных на развитие интеллектуального потенциала студента, на формирование умений самостоятельно находить знания, осуществлять информационно-учебную, экспериментально-исследовательскую деятельность

Результаты цього аналізу, по-перше, вказують на основні рівні та компоненти структури моделі педагогічного забезпечення процесу соціалізації таких дітей. Вона має два рівні функціонування – соціально-особистісний та рефлексивно-особистісний. На першому соціум забезпечує процес усвідомлення провідними політичними і державними діячами, представниками усіх сфер влади, бізнесу, науки і культури, лікарями і педагогами потреби у розробці й реалізації державних і регіональних програм, наданні соціально-педагогічної та фінансової підтримки таким категоріям учнів. Провідні ціннісні орієнтації моделі на рівні соціально-особистісного функціонування – формування у дитини мотивів успішного навчання, праці і творчості, віри у власні сили й можливості, розкриття й актуалізація її потенціалу, показ можливої траєкторії розвитку і майбутньої життєдіяльності під захистом законів держави (останній треба передбачити механізм виконання цих законів усіма державними службовцями), створення умов для засвоєння змісту загальної та професійної освіти. У такій моделі як ідеальному об'єкті треба передбачити створення реабілітаційного середовища, необхідного для формування життєвих компетентностей дітей-інвалідів, їх залучення у центрах соціальної реабілітації до найважливіших сфер життєдіяльності трудівника.

На рефлексивно-особистісному рівні модель повинна забезпечувати неперервне стимулювання процесу формування дитиною образу соціального «Я», тобто особистісну саморегуляцію. Її ефективність залежить від педагогічних умов, спрямованих на формування адекватної самооцінки, реалістичних соціальних очікувань, здатності до рефлексії, цілепокладання, усвідомленого вибору зразків і еталонів тощо.

На цьому рівні важливо обумовити формування у дітей системи функціонально-рольових, емоційно-оцінних та індивідуально-розвивальних гуманних міжособистісних стосунків між учасниками всієї соціально-реабілітаційної педагогічної системи.

По-друге, результати всебічного аналізу чинників соціалізації дозволяють визначити основні характеристики якості реалізації розглянутої моделі. Насамперед вони знаходяться у психологічній сфері та пов'язані з достатнім для повноцінної життєдіяльності особистості рівнем розвитку її свідомості та самосвідомості.

Найсуттєвіша характеристика – сформованість у учня з обмеженими можливостями у розвитку мотиву «трудова позиція», який позитивно впливає на зміну його ставлення до навчання (воно усвідомлюється ним як життєво значуща цінність, вагомий засіб самопідготовки до особистісно та соціально значущої професійної діяльності).

Наступна характеристика – наявність в учня життєутверджуючих інтересів (у їх комплексі алоцентричні тенденції переважають над егоїстичними), спрямованість усього спектру інтересів на оновлення змісту особистісних сенсів життя, специфіки взаємопідпорядкування в них індивідуального і соціального.

Суттєвими показниками реабілітованості дитини є й усвідомленість нею цілей самореалізації як особистості (далеких і близьких) у суспільстві,

та вирішенні проблем дитини з метою реалізації її прав на повноцінний розвиток і ґрунтується на індивідуально орієнтованій допомозі та співробітництві в її життєвому самовизначенні» [4, С.10-11]. Підготовка дітей з обмеженими можливостями до життя (її зміст та особливості) були предметом теоретичного аналізу й багатьох інших науковців (Т.Білоус, І.Дмитрієва, В.Золотоверх, І.Ковшова, В.Тарасун та ін.). Безпосередньо організації соціально-педагогічної роботи з дітьми-інвалідами приділили увагу І.Іванова, В.Ляшенко, О.Молчан та ін.

Про сутнісні характеристики технологій соціально-педагогічної роботи з різними категоріями клієнтів (зокрема, з дітьми-інвалідами) йдеться в працях О.Безпалька, А.Капської, Г.Лактіонової, Л.Міщик, С.Савченка, С.Харченка та ін.

Іншими словами, вже існує суттєве наукове забезпечення процесу розв'язання практичних завдань у площині організації роботи з дітьми-інвалідами на засадах міждисциплінарного підходу (узгодження положень загальної, спеціальної та соціальної педагогіки). Однак, ні модель, ні критерії соціальної реабілітованості дитини з обмеженими фізичними можливостями ще не були у фокусі саме соціально-педагогічного дослідження, побудованого на основі цілісного й особистісно орієнтованого підходів у їх єдності.

Отже, *цілями статті* є: 1. Обґрунтування структури моделі соціальної реабілітованості дітей з обмеженими фізичними можливостями підґрунті цілісного й особистісно орієнтованого методологічних підходів. 2. Визначення критеріїв соціальної реабілітованості дітей з обмеженими можливостями.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Критерій (з грецької – засіб переконання, мірило) – показники, які об'єднують у собі характеристики ступеня реалізації теоретичної моделі організації будь-якої діяльності та розподілу, відбивають методи розрахунку та правила прийняття рішень про правдоподібність нульової або однієї з альтернативних гіпотез.

Соціально реабілітацію дітей з обмеженими фізичними можливостями слід пов'язати з процесом їх залучення до системи суспільних відносин, зі створенням економічних і соціально-педагогічних умов для формування ними образу духовного й професійного «Я», реалізації розвивальних «Я-концепцій» у сферах оздоровлення й професійного становлення. Отже, критерії соціальної реабілітованості таких дітей знаходяться у площині особистісно орієнтованої парадигми навчання, виховання і розвитку учнів, розгляду дитини як цілісної особистості.

Гармонійне поєднання особистісно орієнтованого і цілісного методологічних підходів до обґрунтування відповідних критеріїв вимагає аналізу різних чинників соціалізації: макрофакторів (політичний, економічний і соціальний стан в Україні, ефективність соціально-економічного розвитку певного регіону) і мікрофакторів (психологічні, навчально-матеріальні, естетичні, санітарно-оздоровчі та педагогічні умови розвитку учнів у школах-інтернатах, рівень сформованості в них колективу однолітків, ступень адекватності уявлень дітей з обмеженими можливостями про власний образ «Я» тощо).

по обробці інформації; создание и использование компьютерных текстов, диагностических методик контроля и оценки уровня знаний студентов. Как отмечает А. Мокрогуз [5, 107] основное внимание в преподавании истории в школе, уделяется тому, чтобы изучение этого предмета преобразовать на процесс исследования. Процесс разработки и проведения занятий будет претерпевать изменения, если он будет рассматриваться в контексте технологического подхода.

Несмотря на фактическое наличие доступных компьютерных средств образовательного назначения единого подхода к их классификации не разработано. При этом, встречаются различные названия электронных средств учебного назначения, такие как педагогические программные средства учебного назначения, образовательные электронные издания, программно-методические комплексы учебного назначения, электронные учебники, Интернет-учебники, электронные учебные пособия, виртуальные лаборатории, электронные атласы, компьютерные тренажеры, электронные базы знаний, библиотека электронных пособий, контрольно-тестирующие комплексы и др. Наибольшая неоднозначность наблюдается при трактовке понятия электронного учебника, общепринятое определение отсутствует. В чем сходятся исследователи, так это в том, что электронный учебник нельзя сводить лишь к одному из многих видов электронных учебных средств.

Главным критерием предоставления некоторому средству учебы статуса учебника должен быть не способ документирования информации, а соблюдение в нем ряда требований к содержанию, структуре, учебно-методическому аппарату. Учебник может быть и электронным, но при этом отвечать требованиям, которые выдвигаются к традиционным учебникам, одновременно реализовать новые по сравнению с ним возможности и решать новые задачи.

Ряд авторов говорят о том, что в настоящий момент электронный учебник не может и не должен заменить традиционный бумажный учебник. Так же как экранизация литературного произведения принадлежит к иному жанру, так и электронный учебник принадлежит к совершенно новому жанру произведений учебного назначения. И так же как просмотр фильма не заменяет чтения книги, по которой он был поставлен, так и наличие электронного учебника не только не должно заменять чтения и изучения обычного учебника, а напротив, побуждать учащегося взяться за книгу.

Таким образом, электронный учебник это педагогическое программное средство, предназначенное, в первую очередь, для предъявления новой информации, дополняющей печатные издания, служащее для индивидуального и индивидуализированного обучения и позволяющее в ограниченной мере тестировать полученные знания и умения обучаемого [4].

При разработке электронных учебников выдвигаются дополнительные требования, связанные с одной стороны с психофизиологическими особенностями человека при работе с компьютером [3], а с другой стороны с дополнительными возможностями активизации обучения, которые предоставляют современные интенсивные технологии обучения.

Для создания электронного учебника недостаточно взять хороший

учебник, снабдить его навигацией (создать гипертекст) и богатым иллюстративным материалом (включая мультимедийные средства) и воплотить на экране компьютера. Электронный учебник не должен превращаться ни в текст с картинками, ни в справочник, так как его функция принципиально иная. Электронный учебник должен максимально облегчить понимание и запоминание (причем активное, а не пассивное) наиболее существенных понятий, утверждений и примеров, вовлекая в процесс обучения иные, нежели обычный учебник, возможности человеческого мозга, в частности, слуховую и эмоциональную память, а также используя компьютерные объяснения. Текстовая составляющая должна быть ограничена – ведь остаются обычный учебник, бумага и ручка для углубленного изучения уже освоенного на компьютере материала.

В связи с необходимостью разработки мультимедиа продуктов необходимо рассмотреть и значение учителя в новых условиях. Отметим, что существует психологическое отторжение мультимедиа-продуктов учителями. Не секрет, что среди гуманитариев существует плохо преодолеваемое неприятие технических средств обучения. Его истоки вполне понятны: для того, чтобы использовать компьютер на уроке, надо, как минимум, его иметь и, как максимум, уметь им пользоваться на достаточно высоком уровне. Это приводит к необходимости повышения собственной квалификации не только в чисто предметной области, но и в технической, и в вопросах разработки новой методики преподавания – с помощью компьютера и т.д. А это есть огромный труд, на который решится не всякий. Действительно, ведь намного легче обходиться «обкатанными» методами: учебник, карта, указка и т.д.

Необходимость повышения квалификации учителя связана с тем, что, содержание педагогической деятельности при использовании педагогических методов современного образования, основанного на компьютерных технологиях, существенно отличается от традиционной. В связи с применением современных компьютерных технологий в образовании происходят существенные изменения в преподавательской деятельности, месте и роли учителя в учебном процессе, требованиям к учителю, его основных функций. Среди важнейших изменений (по сути новых видов деятельности) А.В. Соловов отмечает следующие [7]:

- усложнение деятельности по разработке курсов вследствие развития технологических средств;
- необходимость специальных навыков и приемов разработки учебных курсов;
- усиление требований к качеству учебных материалов вследствие открытости доступа к ним;
- возрастание роли обучаемого в учебном процессе и усиление функции поддержки ученика;
- возможность активного взаимодействия и обратной связи учителя с каждым обучающимся.
- необходимость разделения труда в образовательной деятельности в силу специфичности новых видов деятельности.

Практика показывает, что вытеснения учителя из учебного процесса при

УДК 371

## **ВИМОГИ ДО ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ТА КРИТЕРІЇВ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТОВАНОСТІ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ**

*Кучерявий Андрій Олександрович  
Донецький юридичний інститут Луганського  
державного університету внутрішніх справ  
ім. Е.Дідоренка*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Серед особливостей розвитку сучасного буття нашої країни є й ускладнення соціальної структури українського суспільства, зміни в політичній, соціальній, економічній, культурній та інших сферах життєдіяльності. В умовах таких змін особливо актуальною є інтеграція в суспільство дітей з обмеженими можливостями у розвитку: ставлення до дитини-інваліда – це показник ступеня цивілізованості та демократичності устрою держави. Всебічне забезпечення соціальної реабілітованості учня з особливими потребами – завдання, яке впливає не тільки зі спеціальних законодавчих актів – Законів України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про освіту», Національної програми «Діти України» та ін., – але й із Загальної декларації прав людини, стандартних правил забезпечення рівних можливостей для інвалідів (Резолюції Генеральної Асамблеї ООН).

Виконання зазначеного практичного завдання працівниками соціальних служб, соціальними педагогами й вчителями вимагає розв'язання загальної наукової проблеми об'єктивного взаємозв'язку критеріїв соціальної реабілітованості людини-інваліда з рівнями та структурою моделі процесу реабілітації.

**Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** У численній соціально-педагогічній літературі до людини з обмеженими фізичними можливостями відносять осіб, порушення здоров'я яких відрізняється стійким розладом функцій організму як результатом захворювань або травм, наслідком дефектів, що привели до обмеження можливостей життєдіяльності, погіршення її якості. На думку науковців, людина з обмеженими фізичними можливостями не повинна бути об'єктом тільки медичної, психологічної й соціально-педагогічної допомоги; вона виступає ще й у ролі активного суб'єкта суспільного життя, який створює умови для максимально можливої власної самореалізації та інтеграції у суспільство (А.Капська, О.Карпенко, Н.Мирошніченко).

Можна вести мову про наявність теоретичної бази, значущої для розв'язання зазначеної проблеми. Концептуальні основи соціальної реабілітації та соціальної адаптації дітей з обмеженими можливостями у розвитку закладено в працях В.Бондаря, Т.Власової, В.Лубовського, І.Звереві, В.Синьова, В.Тесленка, О.Хохліної, М.Шеремет та ін. Зокрема, В.Тесленко всебічно обґрунтував модель і регіональну комплексну програму соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні. Він закономірно вважає соціально-педагогічну підтримку особливим видом соціально-педагогічної діяльності, «яка полягає у виявленні, визначенні

компонентів соціально-комунікативної компетентності виявилися активні методи соціально-психологічного навчання

Завершується вивчення курсу «Соціально-комунікативний розвиток особистості» виконання індивідуального навчально-дослідного завдання. Студенти моделюють індивідуальний творчий проект за темою «Можливості діагностики і особливості корекції соціально-комунікативного розвитку майбутнього соціального педагога і практичного психолога».

**Висновки.** Запропонований навчальний курс «Соціально-комунікативний розвиток особистості» пройшов апробацію на факультеті дошкільної освіти та практичної психології Слов'янського державного педагогічного університету і викликав схвалення викладачів і студентів, оскільки вирізняється своєю технологічністю, активізує студентів, сприяє індивідуалізації навчального процесу.

**Резюме.** У статті репрезентується досвід створення програми і особливості методики вивчення курсу «Соціально-комунікативний розвиток особистості»

**Ключові слова:** соціальний розвиток, комунікативний розвиток, соціально-комунікативна компетентність, ігрова технологія.

**Резюме.** В статье презентуется опыт создания программы и особенности методики изучения курса «Социально - коммуникативное развитие личности»

**Ключевые слова:** социальное развитие, коммуникативное развитие, социально - коммуникативная компетентность, игровая технология.

#### Summary

In the article the experience of creation of the program and feature of the technique of study of a rate « Socially - communicative development of the person» is presented

**Key words:** social development, communicative development, socially - communicative competence, game technology.

#### Література:

1. Долінська Ю.Г. Самоактуалізація особистості майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. К., 1998
2. Кузьміна Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. М., 1989
3. Професійна підготовка студентів педагогічного інституту / За ред. В.О.Юматова. – К.:Вища школа, 1991
4. Савенкова Л.О., Ткаченко А.В. Формування комунікативних умінь майбутніх педагогів // Вища і середня педагогічна освіта, - 2004. - № 7.

Подано до редакції 22.01.08

этом не происходит. Компьютерная лекция страдает массой недостатков, главный из которых – отсутствие непосредственного живого контакта, невозможность «среагировать» на аудиторию или изменить план проведения урока. Кроме того, «замкнутая» звуковая 15-20- минутная лекция, идущая на фоне меняющихся иллюстраций, утомляет и мало что оставляет в голове. Разработчики мультимедиа-изданий и не стремятся «заменить» учителя, они снабжают его «подручным» материалом, который он смог бы в самых разных качествах: как иллюстрацию своего объяснения, как дополнительный материал, как справочное пособие, как тест и принципиально т.д.

Внедрение компьютерных технологий в бизнесе не привело к высвобождению (сокращению) работников. Эти технологии в основном влияют не на количество работников, а на требования к качеству труда: меняется его организация, содержание и требования к квалификации работающих.

Аналогичные изменения происходят и в преподавательской деятельности в связи с применением новых информационных технологий. В традиционном образовании преподаватель большую часть времени уделял чтению лекций, проведению практических и семинарских занятий. При современных технологиях основная нагрузка учителя заключается в том, что он должен с высоким качеством разработать и поддерживать на современном техническом уровне курс дисциплины, помогать ученику сориентироваться в обширной учебной информации и найти подходящую для него образовательную траекторию, обеспечить активное взаимодействие с учениками в ходе обсуждения вопросов курса.

Усложнение преподавательской деятельности, необходимость наличия специальных теоретических и практических знаний в области информационных технологий настоятельно требует разделения труда, для повышения эффективности образовательного процесса. Основными специализациями преподавателей в новой образовательной системе являются:

- специалист по содержанию учебных программ, обеспечивающий межпредметные связи и модульность обучения;
- специалист по разработке курсов, т.е. дизайнер курсов;
- специалист по разработке системы контроля и неповторимости каждой тестовой задачи;
- консультант по методам обучения;
- специалист по организации взаимодействия с обучаемыми в ходе изучения материалов курса;
- специалист по методам контроля за результатами обучения.

В решении этих вопросов, кроме преподавателей различных специальностей, должны участвовать и представители других подсистем современного образования, особенно технологической, в частности специалисты по компьютерной графике, телевизионной и видеосъемке, сетевым технологиям и др.

К дополнительным задачам такой группы можно отнести и задачу индивидуального использования материалов электронного учебника учителем. Ведь состав диска представляет собой некоторую «россыпь деталей» –

информационных материалов, относящихся к данному изучаемому предмету: тексты, иллюстрации, звуковые фреймы видеофрагменты, географические и прочие карты, анимацию, отрывки из литературных произведений, термины и определения к ним, биографии исторических персонажей, библиографические справки и т.д. В случае необходимости учителю надо оставить возможность осуществить свою группировку материалов. В этом случае каждый имеет возможность создать «свой» урок или тему, выбрав то, что по душе ему и интересует учеников. Таким образом, обеспечивается полная свобода творчества, ограниченная лишь информационным объемом диска.

Управление процессом преподавания на базе современных технологий предполагает постоянный контроль качества деятельности всех специалистов, участвующих в педагогическом процессе, с целью повышения эффективности образования. В результате деятельности такой группы специалистов и появится электронный учебник, соответствующий всем современным требованиям.

Среди критериев образцового учебного пособия выделим следующие: Учебник должен опираться на новейшие достижения современной исторической науки; представлять историю Украины в контексте всемирной истории; показывать историю Украины как историю многонационального государства; способствовать воспитанию патриотизма, гражданственности, общенационального самосознания, исторического оптимизма, уважения к историческому и культурному наследию народов всего мира, формированию ключевых социальных компетенций; служить важным фактором консолидации украинского общества, органического восприятия учащимися значения демократических преобразований в обществе; исходить из целостного методологического представления авторов об отечественной истории и о наличии в обществе альтернативных взглядов на историческое прошлое; отражать плюрализм в трактовках и подаче исторического материала; воспитывать молодежь в духе толерантности и уважения к иным взглядам и убеждениям, в духе нетерпимости к любым формам расизма, национальной исключительности и экстремизма; предусматривать возможность включения в минимум содержания исторического образования модуля, реализующего региональный компонент».

Помимо наивности и темных мест, эта программа обнаруживает различные тенденции, вероятно, трудно совместимые друг с другом. Легко просматриваются влияние общеевропейских образовательных программ, элементы перестроечных дебатов (в частности, весьма путаная фраза про «иные взгляды и убеждения», напоминающая о дискуссиях об альтернативных путях украинской истории) и очевидное желание поощрить патриотическое воспитание.

Информатизация образования как процесс интеллектуальной деятельности учащихся и преподавателя развивается на основе реализации возможностей средств НИТ, поддерживает новые интеграционные тенденции процесса познания закономерностей предметных отраслей и окружающей среды (социальной, экологической, информационной и др.), объединяя их с преимуществами индивидуализации и дифференциации обучения, обеспечивая

комплексу знаний, умений, навыков, психологических качеств, профессиональных позиций. Кроме того профессиональная компетентность практичного и социального педагога должна включать и личностные качества, а также совокупность умений и навыков, что обеспечивают процесс сплочения. Очевидно, что справным компонентом профессиональной компетентности и необходимо условием эффективности профессиональной деятельности практичного психолога и социального педагога является высокий уровень социально-коммуникативной компетентности.

Нами была разработана теоретическая модель социально-коммуникативной компетентности, которая была использована для определения содержания учебного курса «Социально-коммуникативный развитие личности»

Целью данного курса: формирование у студентов целостной системы взглядов на проблему социально-коммуникативного развития личности в контексте теории личности. Эта обобщенная цель конкретизируется в следующих задачах:

- формирования у студентов понимания специфики и содержания социального и коммуникативного развития личности, факторы и закономерности, которые влияют на этот процесс;
- овладения знаниями о сущности процесса личностного развития как явления, которое определяется совокупностью внутренних психологических и внешних социальных условий;
- ознакомления с современными технологиями формирования социально-коммуникативной компетентности как условия, средства и результата социализации;
- овладения студентами методами диагностики и коррекции социально-коммуникативного развития личности в различные возрастные периоды;
- повышения уровня коммуникативной компетентности студентов, как наиболее значимой составляющей успешности будущей профессиональной деятельности.

Обычно, что реализация каждой из этих задач соотносится с наиболее важными компонентами социально-коммуникативной компетентности; способствует развитию коммуникативных и социальных способностей (в том числе рефлексии, социального интеллекта, эмпатии, самоприятия), коммуникативной культуры будущего специалиста, совершенствованию его социальной и коммуникативной компетентности.

Во время разработки программы курса «Социально-коммуникативный развитие личности» мы исходили из того, что в содержательном плане развитие социально-коммуникативной компетентности предполагает формирование будущим специалистам необходимых теоретических знаний и выработка у них соответствующих социальных установок и личностных качеств в сфере общения.

Нами было выделено три основных блока содержания курса, которые составили самостоятельные модули в его структуре: I модуль теоретического формирования – «Теоретические основы проблемы социального коммуникативного развития личности»; II модуль социально-педагогического формирования – «Социально-коммуникативный развитие личности как результат ее социализации и воспитания»; III модуль технологического формирования – «Технологии социально-коммуникативного развития будущего специалиста».

Во время изучения курса «Социально-коммуникативный развитие личности» используются разнообразные формы организации учебно-познавательной деятельности студентов. Наиболее эффективными для формирования



М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. – 256с. – (Лингвистика и межкультурная коммуникация: золотая серия).

3. Лаврентьев Б.П. Практическая грамматика японского языка. – 4-е изд., испр. – М.: Живой язык, 2005. – 352с.

4. Маевский Е.В. Графическая стилистика японского языка. – изд. 2-е, стереотип. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2006. – 173, [3] с. – (Лингвистика и межкультурная коммуникация. Золотая серия).

5. Русская грамматика / Гл. ред. Н.Ю.Шведова, в 2т. – М., 1982. – Т.2. – 709с.

6. Современный психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г.Мещеряков, В.П.Зинченко. – М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. – 490, [6]с.

7. «Gendainihongbunpou, 4dai, 8bu. Modality» Nihongokijutsubunpoukenkyuukai, daiyou: Nitta Yoshio. – Tokyo: kurushioshuppan, 2003. – 303р.

Подано до редакції 29.01.08

УДК 378.147:159.9

### **ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ»**

*Міхеева Олена Ісаківна  
ст. викладач кафедри дошкільної освіти  
та практичної психології Слов'янського  
державного педагогічного університету*

**Постановка проблеми.** Соціальна потреба в педагогах – професіоналах, необхідність розробки нової педагогічної освіти й програм професіоналізації майбутніх педагогів, доводить необхідність пошуку оптимальних форм і методів підготовки майбутнього педагога та розробці методик, що забезпечують розвиток педагогічних здібностей, формуванню професійно-значущих якостей особистості.

Розроблений нами курс «Соціально-комунікативний розвиток особистості» є складовою частиною психолого-педагогічної підготовки спеціалістів спеціальності «Практична психологія та соціальна педагогіка», яким надається можливість працювати практичними психологами та соціальними педагогами в закладах освіти.

**Аналіз останніх досліджень.** В дослідженнях Н.Гузій, Ю.Долінської, Н.Кузьміної, В.Маркової, Л.Петровської, Л.Савенкової визначаються особливості компетентнісного підходу організації освітньо-виховного процесу у вищій школі. [1; 2; 3; 4]. Компетентнісний підхід до аналізу педагогічної діяльності передбачає цільову орієнтацію процесу підготовки майбутнього педагога на формування професійної компетентності як інтегрованої характеристики, яка визначає здатність вирішувати професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності з використанням знань, професійного життєвого досвіду, цінностей і нахилів особливості. [2, с.48].

**Мета дослідження:** обґрунтувати вихідні положення та презентувати зміст курсу «Соціально - комунікативний розвиток особистості», розробленого за вимогами кредитно-модульної системи.

**Виклад основного матеріалу.** Професійна компетентність практичного психолога та соціального педагога характеризується наявністю у спеціаліста

при цьому синергізм педагогічного взаємодіяння.

Особливо это относится к обучению в высшем учебном заведении, где студент постепенно (по мере своей профессиональной и социальной значимости) превращается с объекта в субъект управления другими людьми и собой. В высшей школе профессиональный результат процесса обучения направлен на формирование профессионально значимых качеств студента, которые определяют его профессиональную компетентность и мастерство.

Таким образом, новые информационные технологии открывают студентам путь к нетрадиционным источникам информации, повышают эффективность самостоятельной работы, дают новые возможности для творчества, нахождения и закрепления всевозможных профессиональных качеств, дают возможность реализовать принципиально новые формы и методы обучения.

**Резюме.** В статье авторы рассматривают проблему создания учебника нового поколения.

**Резюме.** У статті автори розглядають проблему створення підручника нового покоління.

**Summary.** The authors consider a problem creation a book a new generation in the article.

#### **Література**

1. Баханов К.О. Оновлення змісту сучасної шкільної історичної освіти: Монографія. – Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2005. – 326 с.

2. В.Комаров. Шкільна історична освіта: шляхи пребудови // Історія в школах України. – 2001. – №3. – С.9.

3. Демкин В.П., Руденко Т.В., Серкова Н.В. Психолого-педагогические особенности ДО // Высшее образование в России. 2000. – №3. – С.124-128.

4. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2005. – №1-2. – С. 25-40.

5. Мокрогуз О.П. Інноваційні технології на уроках історії – Х.: «Основа», 2005. – 192 с.

6. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / За ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2004. – 256 с.

7. Соловов А.В. Электронное обучение: проблематика, дидактика, технология. – Самара: «Новая техника». – 2006. – 463 с.

8. Тыщенко О.Б. Новое средство компьютерного обучения – электронный учебник // Компьютеры в учебном процессе, 1999. – №10. – С. 89-92.

9. Фурман А. Теория і практика розвивального підручника: Монографія. Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.

Подано до редакції 24.01.08

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

*Бондаренко Наталія Борисівна*  
ст.викладач,

*Крутогорська Наталія Юрївна*  
канд.пед.наук, доцент,

*Слов'янський державний педагогічний університет*

**Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями.** На сучасному етапі розвитку суспільства відбувається становлення нової системи освіти, зорієнтованої на входження України в Європейський освітній простір.

Демократичні процеси інтенсифікували етнокультурне, етнополітичне та етноконфесійне відродження національних меншин країни, що активно інтегрують з українською нацією.

Для поліетнічної України ці процеси мають важливе значення, оскільки держава є визначальним інтегруючим фактором для всіх націй, які проживають на її території. Саме державна політика забезпечує міжнаціональну стабільність, взаємоповагу, гармонію й толерантність між різними націями, гарантує реалізацію прав і свобод її громадян, рівність доступу до якісної освіти.

Важко уявити сучасну людину, ізольовану від сфери контактів із світом собі подібних. На жаль, сьогодні дорослі й діти постійно знаходяться під деструктивним впливом засобів масової інформації, які не враховують складність співжиття людини, а навпаки, ускладнюють: порушується міжособистісна та емоційна сфера спілкування, змінюються світоглядні позиції, ціннісні орієнтації. Іноді злободенні питання міжетнічних конфліктів, ворожнечі, культурних забобонів, націоналізму замовчуються, як неіснуючі й неприйнятні для демократичного суспільства.

Вважаємо, що саме полікультурне виховання має стати головним принципом освітньо-виховної державної політики. Цілком зрозуміло, що полікультурність людини не закладається на генетичному рівні, а є соціально детермінованою і виховується упродовж всього життя.

Таким чином, в умовах створення єдиного Європейського освітньо-виховного простору та приєднання України до Болонського процесу, важливого значення набуває проблема духовного зближення різних народів через освіту і виховання, але, водночас, поряд із позитивними тенденціями, загострюється суперечність між рівнем традиційної підготовки майбутнього педагога до професійної діяльності та новими вимогами полікультурного середовища до випускників вищих навчальних педагогічних закладів. Ці вимоги зумовлені необхідністю активного використання майбутніми фахівцями спеціальних знань та розв'язання за їх допомогою нових соціально-педагогічних завдань.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.** Поняття

**Резюме.** У статті відображені особливості слов'янського та японського менталітету, які впливають на загальний процес навчання граматичних аспектів японської мови у вищих мовних навчальних закладах України. Розглянуто місце японської культури у загальній типології культур світу, а також місце суб'єктивної та об'єктивної модальності у загальній картині світосприйняття японців та українців. Запропоновані основні положення щодо розробки методики навчання граматичних модальних аспектів японської мови у вищих мовних навчальних закладах. Акцентується увага на презентації граматичних структур японської мови у письмовому варіанті, у контексті, з наявністю українського перекладу для використання навчального матеріалу на початковому рівні навчання зазначених граматичних аспектів.

**Ключові слова:** суб'єктивна, об'єктивна модальність, слов'янський та японський менталітет, методика навчання граматичних аспектів японської мови.

**Резюме.** В статье отобразены особенности славянского и японского менталитета, которые влияют на общий процесс обучения грамматическим аспектам японского языка в высших языковых учебных заведениях Украины. Рассмотрено место японской культуры в общей типологии культур мира, а также место субъективной и объективной модальности в общей картине мировосприятия японцев и украинцев. Сформулированы основные положения по поводу разработки методики обучения грамматическим модальным аспектам японского языка в высшем языковом учебном заведении. Акцентируется внимание на презентации грамматических структур японского языка в письменном варианте, в контексте, с наличием украинского перевода для использования учебного материала на начальном уровне изучения указанных грамматических аспектов.

**Ключевые слова:** субъективная, объективная модальность, славянский, японский менталитет, методика обучения грамматическим аспектам японского языка.

**Summary.** The article deals with the peculiarities of the Slavonic and Japanese mentality, which make a deep influence on the general process of the teaching of the Japanese grammar aspects at the High Educational Schools of Ukraine. The place of the Japanese culture in the general typology of the world cultures was specified, as well as place of the subjective and objective modality in the general perception of the world of the Japanese and Ukrainian people. The main positions of the Japanese grammar structure teaching technologies were formulated. The attention was accented on the written form of the presentation of the Japanese grammar structures, in the context form, with Ukrainian translation for the purpose of using the teaching material by those who has just started learning the mentioned above grammar aspects.

**Keywords:** subjective and objective modality, Slavonic and Japanese mentality, the technology of teaching of the grammar aspects of the Japanese language.

**Література**

1. Головин И.В. Содержание и объём категории модальности в японском языке // Японская филология. – Издательство Московского университета, 1968. – С.19-33.
2. Кашкин В.Б. Основы теории коммуникации: Краткий курс. – 3-е изд., перераб. и доп. –

також постійне співіснування у свідомості українців двох мов, абсолютно відмінних від ЯМ, виникає питання про те, як правильно навчати студентів українських ВМНЗ граматичних аспектів ЯМ: спираючись на класифікацію модальності, прийняту у слов'янських мовах, або на класифікацію модальності, розроблену японськими вченими; допускаючи можливість використання «подвійної» мови при перекладі і спілкуванні або уникаючи її; як акцентувати увагу на відмінностях японської та слов'янської культур, не забуваючи при цьому навчати правильному використанню української мови.

Підсумовуючи все, розглянуте вище, зазначимо, що в нашому дослідженні ми пропонуємо наступні рішення поставлених проблем:

1) Враховуючи той факт, що вивчати ЯМ будуть студенти зі слов'янським менталітетом, у межах нашого дослідження ми пропонуємо залишити поняття «об'єктивна» та «суб'єктивна» модальності, проте вважаємо за необхідне акцентувати увагу студентів на обсязі змісту зазначених видів модальності.

2) Приймаючи до уваги високу значущість контексту й письмового висловлювання в японській культурі, доречно, на нашу думку, вводити нові ГС вираження модальності у писемній формі.

3) При введенні ГС ЯМ у письмовій контекстній формі раціонально, на нашу думку, використовувати на початковому рівні навчання ГЗВМ ЯМ український переклад матеріалу, в якому подаються ГС. Український переклад матеріалів може сприяти не тільки поліпшенню розуміння нових ГС ЯМ, але й поліпшити при цьому якість української мови студентів.

4) На просунутому етапі навчання ГЗВМ ЯМ стає можливим, на нашу думку, використання вправ типу «Знайди помилку у перекладі», пропонуючи студентам кілька варіантів українського перекладу ГС ЯМ з прогнозуванням типових помилок «двомовності», що буде сприяти не тільки розширенню розуміння ГС, але й поліпшенню рівня володіння українською мовою й розмежуванню розуміння української та російської мов.

5) Для формування висококультурної особистості філолога, здатного грамотно використовувати російську та українську мови, не змішуючи їх при цьому, можливо, на нашу думку, використовувати спеціальні вправи на складання синонімічного ланцюжка ГС російської, української і японської мов, які передають синонімічні модальні значення.

**Висновки.** Основою спеціальної методики навчання ГЗВМ в ЯМ стає презентація нових ГС модальності у контексті, у письмовій формі, із паралельним акцентуванням уваги на особливостях японського та українського світосприйняття та на особливостях використання модальних аспектів значення в українській мові.

Матеріали представленої статті мають практичне значення та можуть стати в нагоді викладачам ЯМ у ВМНЗ, аспірантам та студентам, які займаються японістикою, а також науковцям, поле досліджень яких стосується типології світових культур. **Перспективи подальших досліджень** ми вбачаємо у розробці методичного підґрунтя навчання ГС модальності у процесі читання, в укладанні корпусу текстів для презентації ГЗВМ ЯМ та вправ для формування граматичних навичок використання ГС модальності у процесі читання.

полікультурного виховання (multicultural education) отримало розповсюдження у світовій педагогіці з 1960-х років, а було введено в науковий обіг в Україні на початку 1990-х рр. Одне з його перших нормативних визначень подано в 1977 році: це «...виховання, що включає організацію і зміст педагогічного процесу, в якому представлені дві або більше культури, що відрізняються за мовою, етнічною, національною або расовою ознакою» [6, с.257].

Сучасні дослідники проблеми полікультурного виховання по-різному підходять до визначення сутності цього поняття (О.Гуренко, Г.Дмитрієв, А.Джурирський, О.Ковальчук, Т.Меньська, А.Солодка та ін.).

У нашому дослідженні ми виходили з визначення, що полікультурне виховання є цілеспрямований процес соціалізації молоді, спрямований на оволодіння системою національних і загальнолюдських культурних цінностей, формування комунікативних умінь, які дозволяють здійснювати інтенсивну міжкультурну взаємодію, розуміти інші культури, толерантно ставитись до її носіїв [4, с.11].

Аналіз праць з проблеми полікультурного виховання свідчить, що вона досліджувалась багатьма вченими-педагогами, науковцями в різних галузях (Г.Ващенко, В.Винниченко, О.Духнович, Б.Грінченко, М.Грушевський, М.Драгоманов, І.Огієнко, В.Сухомлинський, К.Ушинський та ін.).

У педагогічних працях К.Ушинського, В.Сухомлинського наголошувалось, що найважливішим у виховній діяльності є формування у дітей позитивного, доброзичливого емоційно-ціннісного ставлення до представників інших націй, вивчення їх традицій, звичаїв, народного фольклору, релігії. Психологічні засади цієї проблеми закладені в теорії Л.Виготського про присвоєння культурно-історичного досвіду в процесі діяльності особистості.

Значним внеском у теорію українського полікультурного виховання й освіти стали праці М.Антонец, А.Богущ, І.Беха, Я.Бурлаки, М.Євтуха, Т.Майбороди, О.Сухомлинської, М.Стельмаховича, В.Скуратівського та інших науковців.

Досліджуючи проблему підготовки майбутніх педагогічних кадрів до виховної роботи у сучасному соціумі, вчені стверджують, що «...ігнорування національної самобутності може привести до створення штучних «університетських освітніх конструкторів...» [1, с.132].

Досвід розвинених європейських країн свідчить, що кожен народ і мала народність усіляко намагаються зберегти власну національну систему освіти, яка є механізмом трансформування з покоління в покоління етнокультурного досвіду та національної ідентифікації (Р.Голц, А.Зонне, Д.Мейл, Д.Фаркас).

**Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Полікультурне виховання студентів педагогічного університету розглядається нами як невід'ємна складова національного виховання, що дає можливість кожному студенту глибоко відчувати приналежність до рідного народу і, водночас, усвідомлювати себе громадянином багатонаціональної держави.

В освітньо-виховній системі вузу дуже важливо віднайти шляхи подолання існуючих протиріч між взаєминами людей різних культур та

визначити можливості «створення сприятливого соціально-психологічного середовища життя в умовах сучасного інформаційного суспільства, культурного взаємовпливу, глобалізму» [3, с.21].

Багатоаспектності змісту полікультурного виховання в університеті, дозволяє досліджувати дану проблему в контексті навчальних педагогічних дисциплін, педагогічної практики, позааудиторної роботи які, на нашу думку, мають величезний освітньо-виховний потенціал з підготовки студентів до професійної діяльності в нових умовах розвитку суспільства.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** У статті робиться спроба визначити й теоретично обґрунтувати освітньо-виховні можливості педагогічних дисциплін із формування професійної готовності майбутнього педагога до виховної роботи в полікультурному регіоні Донеччини, які складають основу досвіду практичної діяльності.

У процесі дослідження були виділені такі завдання:

- поєднати зміст навчальних програм із педагогічних дисциплін з аспектами полікультурного навчання і виховання;
- підвищити ефективність і якість підготовки майбутнього педагога за допомогою використання різноманітних форм і методів навчально-виховної роботи;
- виявити резерви регіональної культурно-історичної спадщини у підготовці студентів до роботи з дітьми в умовах полікультурності;
- вдосконалити освітньо-виховну систему вузу в напрямку формування загальнолюдських і національних цінностей, толерантності, здатності бути суб'єктом свого власного розвитку та ін.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** У вихідних ідеях, які розвинуті в концепціях національної освіти, наголошується, що через організацію, зміст, форми і методи виховання дитини має враховуватися тисячолітня історія, віковічні культурно-історичні традиції народу, сформовані на основі національної культури, що збагачувалася досвідом багатьох поколінь.

Культура надає змогу не тільки накопичувати й передавати досвід знань минулого, але й сприяє тісному зв'язку між різними поколіннями сім'ї, роду, народу, суспільства взагалі та об'єднує кожну особистість з історією людства. Особливого значення в цьому аспекті набуває рівень вихованості сім'ї, суспільства.

У своїх педагогічних працях видатний вчений К.Ушинський писав: «...виховання бере людину всю, якою вона є, з усіма її народними і поодинокими особливостями, - її тіло, душу й розум...», він стверджував, що у кожного народу є своя національна система виховання, яку необхідно досліджувати, зберігати та продовжувати [5, с.51].

Перспективними у вирішенні цих проблем вважаємо розробку сучасної моделі університетської освіти, яка б враховувала кожну національну систему, що будувалась віками і має своїми витокami соціально-економічні особливості розвитку та історико-культурні традиції регіону, країни.

В освітньо-виховному просторі університету в студентів формується не лише професійна готовність до майбутньої діяльності, але й виховується,

і в роботах японських дослідників. Так, звертаючись до досліджень модальності японськими мовознавцями, зазначимо, що одну з найповніших, на нашу думку, класифікацій модальності представив Нітта Йосіо [7]. У класифікації вченого взагалі відсутні поняття «суб'єктивна» та «об'єктивна» модальності. Разом з тим, дослідник виділяє чотири види модальності за функціональною спрямованістю змісту ГС, представлених у них: експресивна модальність; модальність, яка визначає характер сприйняття мовцем змісту предикативної частини пропозиції; модальність вираження пояснення; комунікативна модальність [7, с.15]. У кожному з видів модальності, згідно Нітта Йосіо, виділяються підвиди, які передають як об'єктивні, так і суб'єктивні модальні значення, що, на нашу думку, ще раз підтверджує умовність розуміння японцями суб'єктивності й об'єктивності.

Для подальшого аналізу категорії модальності в українській, російській та японській мовах звернімося до вираження у цих мовах бажання й необхідності здійснення дії. Так, Б.П.Лаврентьев, досліджуючи граматику ЯМ, виділяє три граматичних способи, які виражають бажання, наказовий спосіб, «обов'язковий» спосіб, спосіб вираження дозволу/заборони здійснення дії [3, с.144-174]. Характерно, що вчений виділяє цілих три граматичних способи, які виражають бажання, у той час, як Нітта Йосіо відносить ГС вираження бажання всього лише до підвиду, акцентуючи увагу навіть не на бажанні, а на волі мовця. Далі, Нітта Йосіо розглядає окремі ГС вираження бажання у складі виокремленої ним описової модальності, підкреслюючи, таким чином, скоріше описовий, ніж емоційний характер бажання [7, с.19]. На нашу думку, таке розходження у поглядах на ГС вираження бажання в ЯМ є результатом впливу соціокультурних факторів на сприйняття мови слов'янами та японцями. Так, для української або російської людини бажання є основою дії. Якщо українець або росіянин хоче щось зробити, це стає його стимулом, він не зупиниться, доки не отримувє, що хоче. Японець, у свою чергу, може висловити бажання щось зробити, але, незважаючи на це, не власне бажання, а внутрішня установка здійснити дію, сприймається їм як пріоритет. Така внутрішня установка може розглядатися навіть як необхідність, що виходить з об'єктивно існуючих обставин.

На нашу думку, з психологічної точки зору такі відмінності у менталітетах можна пояснити різними типами модальної особистості японців і українців в історичному й культурному аспектах. Термін «модальна особистість» використовується в психологічній антропології для визначення найпоширенішого (типового, репрезентативного) типу особистості у певному соціокультурному середовищі [6, с.225]. Історично в японців і слов'ян склалися різні типи модальної особистості, що, відповідно, впливає на ступінь сприйняття світу та особливості комунікативної поведінки людей, яка відображається в мові, та, зокрема у категорії модальності цієї мови. Так, умовність у розумінні «суб'єктивного» і «об'єктивного» японцями, як один із проявів модальної особистості японців, визначає той факт, що ГС суб'єктивної модальності можуть бути віднесені до об'єктивного, і навпаки. Відповідно, не можна проводити чітку межу між зазначеними вище поняттями стосовно ЯМ.

Враховуючи особливості японської, української та російської культур, а

мовознавчому світосприйнятті пріоритетом користується саме усне мовлення. Так, класичним жанром української літератури є сказання, які створювалися з метою усної передачі наступним поколінням. На території України і Росії вважається нормою тривала розмова-дискусія або переговори, у ході яких в усній формі учасники комунікації знаходять правильне рішення поставленого завдання. Такий спосіб поведінки є абсолютно неадекватним для японців, що часто призводить до незрозуміння один одного представниками різних націй. У свою чергу, український та російський менталітет, і, відповідно, українська та російська мови, на перший погляд, дуже схожі між собою. Пріоритет усної, часто практично безперервної мови, схожість мов приводять до того, що в процесі комунікації українець починає використати так звану «подвійну мову», яку прийнято називати «суржик». Отже, методика навчання ГЗВМ ЯМ повинна враховувати, по-перше, невідповідності в японській та слов'янській культурах, а, по-друге, постійно існуючу взаємозалежність української і російської мов у свідомості студентів.

У нашому дослідженні ми беремо за основу виділення двох основних видів модальності, які визнаються більшістю сучасних мовознавців, а саме: об'єктивної модальності, яка передає наявні в замкнутій системі абстрактних синтаксичних конструкцій значення ставлення того, що повідомляється, до дійсності, і суб'єктивної модальності, яка передає значення, в якому презентується відношення мовця до того, що повідомляється [5, с.214].

Об'єктивну і суб'єктивну модальність можна виділити також і в ЯМ. Проте змістовий склад зазначених видів модальності в українській, російській та японській мовах істотно відрізняється. Так, якщо в українській і російській мовах об'єктивна модальність передає значення ставлення того, що повідомляється, до дійсності, і реалізується через індикатив та неіндикатив пропозиції, то в ЯМ об'єктивна модальність передає вираження суб'єктом мовлення (або модальним суб'єктом) ступеню впевненості у вірогідності висловлювання, а також вираження суб'єктом мовлення інтенсивності, сили (ступеню) спонукання. Таке спонукання в ЯМ виражається в питанні, визначає ступінь необхідності виконання наказу, реалізується через комунікативні типи пропозиції [1, с.20]. Далі, в українській і російській мовах суб'єктивна модальність визначає ставлення мовця до того, що повідомляється. В ЯМ, за визначенням І.В.Головнина, вона виражає або наявність реальної дії, або його відсутність, або тільки думку про нього у формі зобов'язання, можливості, наміру, бажання, рішучості, дозволу, заборони здійснити дію, або ж відсутність такої думки [1, с.31]. З огляду на зазначене вище, можна зробити висновок, що в ЯМ ставлення суб'єкту до змісту висловлення присутнє, на відміну від слов'янських мов, не тільки у суб'єктивній, але й в об'єктивній модальності. На нашу думку, однією з причин таких невідповідностей у розумінні модальності є відносна умовність розуміння суб'єктивності й об'єктивності японцями. Так, всі відносини в японському суспільстві визначаються за схемою «свій/чужий, інший», причому так само, як «свій» може при певних обставинах перейти до категорії «чужий/інший», так і об'єктивність для японця легко може переходити у суб'єктивність, і навпаки.

Умовність розуміння суб'єктивності та об'єктивності представлена також

розвивається його власна особистість на основі вивчення соціального, культурно-національного, історичного досвіду народу. Готуючись до практичних занять з педагогічного циклу, працюючи, самостійно над обраними темами, студент вивчає духовні скарби свого краю, досвід життєдіяльності в минулому, вчиться проектувати свою власну діяльність.

Відомо, що історико-культурна спадщина – це результат матеріального, духовного виробництва та міжкультурних комунікацій, соціокультурний та духовний досвід попередніх поколінь, духовну пам'ять людства. Розрізняють три основні рівні культурних надбань: регіональний, національний і загальнолюдський. Регіональне культурне надбання створюється групою народів, об'єднаних спільним історико-культурним процесом, природним середовищем, територіальною близькістю та іншими чинниками [2, с.182].

Донецчина – це схід України зі складною багатовіковою історією, яка зазнала протиріч, злоти та забуття, пережила епохи змін, руйнацій. Однією з характерних особливостей Донбасу є досить велика територія (складає понад 10% населення України), де мешкає багатонаціональне населення (близько 133 національностей), але більшість – це українці та росіяни.

Вважаємо, що вивчення історико-культурної спадщини, використання народно-педагогічних традицій в освітньому процесі вищого навчального закладу сприяє подоланню бездуховності, національного нігілізму, втраті історичної пам'яті, допомагає студентам усвідомити свою роль, як спадкоємців і носіїв народних цінностей і традицій національної культури, формує готовність до майбутньої професійної діяльності.

Для успішного здійснення процесу полікультурного виховання студентів, викладачеві, який починає навчальні заняття в академічній групі, дуже важливо знати: представники яких національностей є в колективі. Це надасть йому можливість спроектувати свою педагогічну діяльність так, щоб вона спонукала студентів до необхідності вивчення минулого свого народу, його традицій, звичаїв, а також духовних цінностей інших народів, які проживають, спілкуються і навчаються разом, виховувала б повагу, толерантність до представників інших національностей.

У процесі вивчення педагогічних дисциплін (педагогіка, методика виховної роботи, педагогічна майстерність, народознавство), педагогічної практики, позааудиторної роботи полікультурне виховання студентів проводилось з використанням різноманітних форм і методів, які вже довели свою ефективність і знайшли позитивне визнання у практиці підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності.

Обмежені обсягом статті, вважаємо за доцільне розкрити найефективніші форми та методи організації освітнього процесу навчання і виховання студентів педагогічного університету.

Серед методів та форм, які є найбільш доцільними для сприйняття та засвоєння понять полікультурності виховання, найчастіше застосовувались різні типи лекцій, евристичні бесіди, історичні розповіді, дискусії, конференції з представниками національних меншин та інших некорінних мешканців Донецького регіону. Була використана музейна педагогіка як засіб формування полікультурності та духовності студентів: екскурсії в історико-культурний

заповідник «Святі гори», Свято-Успенську Святогірську Лавру, музей побуту та народних ремесел у с. Прелесному, місцевий краєзнавчий музей, галерею ім. П.Кончаловського, до парку керамічних скульптур Слов'янського курорту та інші славетні місця Донбасу.

При формуванні педагогічних умінь та розвитку навичок практичної діяльності майбутнього педагога були результативні: семінари-тренінги; інтерактивне моделювання педагогічних ситуацій, яке надавало можливість студентам ознайомитись і здійснити спробу професійного вирішення проблеми в даному виді міжкультурних стосунків і контактів; рольові та ділові ігри, театралізовані свята, турніри та конкурси, тематичні ток-програми «Тема», ток-шоу, які проводились з урахуванням особливостей культури народів різних національностей Донецького регіону.

Одним із методів активного навчання майбутніх педагогів розв'язанню завдань полікультурного виховання вважаємо метод педагогічного проектування. Ефективне використання цього методу дозволило нам створити особливу атмосферу самостійності, творчості, розвитку пошукового інтересу, розкутості.

Варто зауважити, що завдяки даній технології було вирішено багато різних проблем – від володіння методикою театралізації, вдосконалення рідної мови, розвитку професійної майстерності, інноваційного мислення, набуття досвіду практичних дій, орієнтації на особистісні взаємодії до вміння співдіяти, творити, спостерігати, аналізувати, прогнозувати, корегувати та ін. Більшість студентів групи в проєктній діяльності набула подальшого розвитку педагогічної рефлексії, комунікативності, креативних здібностей.

Отже, ми спробували побудувати зміст навчальної діяльності, доцільно обрати форми і методи, щоб максимально поєднати засвоєння нових знань з розвитком педагогічних умінь та навичок студентів, враховуючи індивідуальні особливості та творчий потенціал кожного студента й наближуючи його до реальної практичної роботи в умовах полікультурного середовища.

Під час організації й проведення таких освітньо-виховних заходів у студентів, як правило, відбувається активно-позитивне сприйняття культури представників інших національностей, накопичуються знання про інтереси, характер, національні цінності, релігію, педагогічні традиції, звичаї, правила та норми поведінки, які розвивають здатність доброзичливого і толерантного ставлення до прояву міжнаціональної злагоди в усіх сферах життєдіяльності.

Відпрацьовуючи відповідну стратегію дій в опосередкованій чи безпосередній ситуації міжкультурного спілкування, майбутній педагог міцніше засвоює необхідні знання, вдосконалює вміння та навички поведінки й діяльності в полікультурному середовищі реального життя.

Позитивний результат полікультурного виховання студентів тісно пов'язаний з організацією самостійної й індивідуальної науково-дослідної роботи, яка забезпечує подальший розвиток їх професійної готовності та вміння застосувати здобуті знання на практиці.

Згідно з вимогами кредитно-модульної системи навчання студентам пропонується самостійна робота. Змістові модулі програм з педагогічних дисциплін містять виконання різного виду завдань, у яких закладені аспекти

японцями дає можливість говорити про те, що для японців висловлений усно намір або бажання зробити щось практично дорівнює зобов'язанню це зробити. Із зазначеної риси характеру японців випливає ряд факторів, які визначають особливості використання ГЗВМ у процесі спілкування ЯМ. Наприклад, в ЯМ дуже поширені граматичні структури (ГС) вираження припущення, роздуму. Оскільки висловлене усно в японській культурі практично адекватно зробленому або, принаймні зобов'язанню зробити зазначене, японець по можливості намагатиметься уникати точних висловлень про будь-що, використовуючи різноманітні засоби, зокрема граматичні.

Продовжуючи думку про високий ступінь значущості усного повідомлення для японців, розглянемо японську культуру у межах класифікації культури С.С.Аверинцева, яку відносно Японії продовжив Є.В.Маєвський у своєму дослідженні [4, с.59-72]. Так, виходячи з вказаної класифікації, всі культури можна умовно розділити на культури «усні» і «письмові» в залежності від загальноприйнятого у цих культурах пріоритету усного або письмового висловлювання. Так, з погляду Є.В.Маєвського, яскравим прикладом «усної» культури є Древня Греція, де важливу роль у житті суспільства відігравали оратори, а лист сприймався лише як засіб збереження висловленого. Як протиположність давньогрецькій культурі у зазначеному аспекті дослідник розглядає давньоєврейську культуру, в якій написане слово вважалося набагато більш значущим у порівнянні з висловленим усно. На думку дослідника, це відображено навіть у Біблії. Так, наприклад, заповіді Божі були надані єврейському народу у письмовій формі. Далі, якщо в Древній Греції бере свій початок драма як літературний жанр, який має декламуватися усно, і театр, то в найважливішій книзі євреїв «Тора» має значення кожне написане слово та навіть комбінація літер, що свідчить про високий ступінь значущості написаного [4, с.60-62]. До країн «усної» культури вчений відносить більшість європейських країн і США, до країн «письмової» культури – країни Сходу і, зокрема, Японію. Розкриваючи ідею приналежності Японії до країн «письмової» культури, Є.В.Маєвський наголошує на складності системи японського письма. Дослідник відзначає, що слідом за давньоєврейською, давньогипетською, китайською і корейською культурами, японська культура віддає перевагу написаному порівняно з висловленим усно. Такі погляди, з точки зору Є.В.Маєвського, беруть початок у традиційній китайській філології з її вченням про три елементи, сторони або якості ієрогліфа: способу написання або формі (кей), звучанні (он) і значенні (гі), які гармонічно поєднуються в одному ієрогліфі [4, с.72-73]. Таким чином, виходячи з наведених вище класифікацій культур, можна зробити висновок, що в ЯМ написане висловлювання має більшу вагу, порівняно з усним, і відповідно, правила побудови письмової мови є чітко фіксованими, оскільки ясність написаного висловлювання визначає ступінь вірної реалізації написаного в житті.

На відміну від висококонтекстної «письмової» японської культури українську й російську культури можна, на нашу думку, віднести до низькоконтекстних «усних» культур. Так, згідно загальноприйнятій європейській мовознавчій традиції, в українському і російському

ЯМ та, зокрема, її граматичних аспектів, яка б враховувала відмінності українського/російського та японського менталітетів у процесі формування комунікативної компетенції ЯМ у студентів. Одним з найбільш нерозглянутих граматичних аспектів ЯМ залишаються, при цьому граматичні засоби вираження модальності (ГЗВМ), оволодіння якими є, на нашу думку, основою для якісного формування граматичних навичок мови. Адже саме у модальному аспекті мови проявляються особливості менталітету народу, його ставлення до дійсності.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Місце японської культури у загальній типології культур розглядало багато науковців. Так, особливості японської культури виділяє, слідуючи за Е.Т.Холлом, В.Б.Кашкін, розглядає японську культуру через графічну стилістику ЯМ С.В.Масвський. Дослідженням граматики ЯМ та її модальному аспекту зокрема присвячені роботи багатьох вітчизняних та японських дослідників. Це роботи Б.П.Лаврентьєва, І.В.Головнина, С.В.Неверова, В.М.Алпатова, Нітта Йосіо, Сіракава Хіраюкі, Іорі Ісао, Таканаші Шіно, Наканісі Куміко, Ямада Тосіхіро та інших. Проте, не зважаючи на проведені лінгвістичний та культурологічний аналіз, проблема навчання українських студентів ГЗВМ в ЯМ з урахуванням особливостей слов'янського та японського менталітету все ще залишається невирішеною. Відповідно, постає необхідність розробки спеціальної методики викладання ГЗВМ ЯМ з урахуванням особливостей слов'янського та японського менталітетів, що зумовлює **актуальність обраної теми** дослідження.

**Метою** дослідження є розробка спеціальної методики викладання ГЗВМ в ЯМ у ВНЗ України з урахуванням особливостей слов'янського та японського менталітету. У межах нашої статті зазначена мета реалізується через наступні **завдання**, а саме: 1) визначити основні розбіжності між соціокультурними поглядами на модальність українців та японців; 2) запропонувати основні положення щодо розробки зазначеної вище методики з урахуванням розглянутих соціокультурних факторів.

**Виклад основного матеріалу.** Розглянемо основні невідповідності слов'янського та японського менталітетів, виходячи з особливостей японської та української культур.

Для вирішення поставленого завдання розглянемо специфіку використання модальних аспектів мови в ЯМ у загальному процесі спілкування японців. Визначимо, яке місце у загальній типології культур світу посідає Японія. Звернімося до дослідження американського науковця Е.Т.Холла, який пропонує розділяти культури за ступенем використання вербальної складової у порівнянні з невербальним контекстом. Розподіливши культури на висококонтекстні та низькоконтекстні, він зазначає, що у низькоконтекстних культурах слова (вербальний код) передають вагомішу частину інформації у повідомленні. До таких культур дослідник відносить більшість культур країн Європи й США. У висококонтекстних культурах вагома частина інформації переноситься на контекст, тобто не виражається в словах. До таких культур науковець відносить Китай, арабські країни і Японію [2, с.54-55]. Для висококонтекстних культур, зокрема японської, характерна висока значимість написаного або сказаного слова. Так, досвід спілкування з

полікультурного виховання. Так, до теми «Мета та ідеал сучасного національного виховання» пропонується підготувати реферат за темою власного вибору: «Формування особистості на засадах поваги і толерантності», «Основні риси традиційної школи України», «Школи національних меншин Донбасу та особливості їх діяльності» та ін. До теми «Сучасний педагог» рекомендуємо скласти доповідь: «Місце і роль сучасного педагога у вихованні дітей багатонаціонального колективу» або «Робота з батьками дітей в умовах полікультурності Донецького регіону».

Науково-дослідні завдання включають такі види робіт:

- дослідити стадії розвитку дитячого колективу в освітньому закладі під час проходження педагогічної практики і виявити особливості роботи педагога з дітьми різних етнічних культур;
- визначити виховні традиції та звичаї сім'ї дитини;
- розглянути, як здійснюється принцип полікультурності в діяльності педагога (вихователя) в умовах дитячого оздоровчого центру;
- теоретично обґрунтувати й практично довести, що формування особистості дитини залежить від наявних соціально-педагогічних умов оточуючого середовища тощо.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.**

Таким чином, значний освітньо-виховний потенціал з формування професійної готовності студентів педагогічного університету до полікультурного виховання закладено у вивчення дисциплін педагогічного циклу, проходження педагогічної практики, організацію й проведення позааудиторної роботи.

Якісний розвиток педагогічних умінь та навичок студентів можна досягти, забезпечуючи різноманітні традиційні й активні методи та форми навчання і виховання.

Набуття практичного досвіду підготовки майбутніх педагогів до полікультурного виховання дітей відкриває можливості формування соціально активної, духовнобагатої, гармонійно розвиненої, толерантної особистості.

Зміна стратегічних пріоритетів сучасної освіти, її цілей, функцій, принципів зумовлюють подальші дослідження в цьому напрямку.

**Резюме.** У статті робиться спроба визначити освітньо-виховні можливості педагогічних дисциплін із формування професійної готовності майбутнього педагога до полікультурного виховання дітей, висвітлюється практичний досвід роботи.

**Ключові слова:** полікультурність, культурно-історична спадщина, національна культура, формування особистості майбутнього педагога, професійна готовність, підготовка до виховної роботи.

**Резюме.** В статье делается попытка определить образовательно-воспитательные возможности педагогических дисциплин вуза по формированию профессиональной готовности будущего педагога к поликультурному воспитанию детей, раскрыт практический опыт работы.

**Ключевые слова:** поликультурность, культурно-историческое наследие, национальная культура, формирование личности будущего педагога,

професійна готовність, підготовка к воспитательной работе.

**Summary.** The attempt to define educational possibilities of pedagogical disciplines from forming of the professional readiness of the future teacher to the multicultural education of children is done in the present article, lights up practical experience.

**Keywords:** multicultural education, cultural-national legacy, national culture, forming of personality of future teacher, professional readiness, preparation to the educative work.

#### Література

1. Введение в педагогическую деятельность. /А.С.Роботова, Т.В.Леонтьева, И.Г.Шапошникова и др. –М.: Академия, 2000. – 208с.
2. Корінний М.М. Потапов Р.Р. Шевченко В.Ф. Короткий термінологічний словник з української та зарубіжної культури. – К.: Україна, 2000. – 184с.
3. Ліщинська О. Деструктивний вплив інформаційного простору // Психолог. – 2006. №7 (199). – С. 20-23.
4. Солодка А.К. Полікультурне виховання старшокласників у процесі вивчення гуманітарних предметів: Автореф. дис. канд. пед. наук. - Київ, 2005. - 21с.
5. Ушинський К. Твори: В 6т. – К.: Рад. шк., 1954. – Т.1. - С. 51.
6. International Dictionary of Education. L., 1977.

Подано до редакції 04.02.08

УДК 371

## ДЕРЖАВНЕ БУДІВНИЦТВО ЯК ІНТЕГРУЮЧИЙ ЧИННИК СУСПІЛЬНИХ ВІДНОСИН

*Бутирська Тетяна Олександрівна*  
кандидат наук з державного управління  
доцент кафедри філософії та соціальних наук

*РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)*

**Постановка проблеми.** Після здобуття Україною державного суверенітету особливої актуальності набули ґрунтовні соціальні трансформації, метою яких є, у першу чергу, забезпечення якісних перетворень у просторі держави. В зв'язку з цим найбільш важливою проблемою становлення є формування нових внутрішньодержавних відносин, у тому числі – відносин державної влади і політичних партій. Це пов'язано з тим, що країна, по-перше, потребує створення умов для розвитку парламентаризму та його інституційної основи, якою в правовому законодавчому полі є партійно-політична система, а по-друге – потребує створення умов для зростання участі громадськості у формуванні державних рішень, тобто – у діяльності органів державної влади. Але по великому рахунку це лише дві сторони однієї і тієї ж проблеми, причому проблеми, постійно зростаючої на рівні держави – проблеми взаємодії.

Багатогранність категорії взаємодія дозволяє науковцям та фахівцям по-різному трактувати цей термін, і це не дивно. Дивно інше: вже скільки років в Україні говорять про необхідність взаємодії держави і суспільства, влади та громадськості, доводять про їх модернізацію, демократизацію, – а воз, як говорять, і нині там. Так в чому ж питання? Можливо, ми підходимо до цієї глобальної проблеми з невірними поглядами на ключові поняття, або ж на ключові фігури цього неврегульованого процесу?

професійні компоненти професійної компетентності педагога-лідера британської загальноосвітньої школи.

**Ключові слова:** педагог-лідер, британська загальноосвітня школа, стандарти педагогічної професії, особистісна компетентність, професійна компетентність, обов'язки вчителів загальноосвітніх шкіл.

**Резюме.** В статті представляється компетентностна характеристика педагога-лідера британської загальноосвітньої школи згідно етапів розвитку його кар'єри. Автор аналізує літературні джерела, характеризує особистісні та професійні компоненти професійної компетентності педагога-лідера британської загальноосвітньої школи.

**Ключевые слова:** педагог-лидер, британская общеобразовательная школа, стандарты педагогической профессии, личностная компетентность, профессиональная компетентность, обязанности учителей общеобразовательных школ.

**Summary.** In the article the competency characteristics of British public school pedagogue-leader according to his career has been presented. The author analyzes literature sources. Gives the characteristic of personal and professional components of expert competency of British public school pedagogue-leader.

**Key words:** pedagogue-leader, British public school, standards of pedagogical profession, personal competency, professional competency, duties of public school teachers.

#### Література

1. A Teaching Profession for the 21st Century: Agreement, 2001.
2. Hartle F. Shaping up to the Future. A guide to roles, structures and career development in secondary schools. National College for School Leadership, 2005. – 34 p.
3. Improving School Leadership. OECD Background Report: Scotland. – Scottish Executive, March, 2007. – 105 p.

Подано до редакції 17.01.08

УДК 371.315:811.521

## НАВЧАННЯ ГРАМАТИЧНИХ АСПЕКТІВ ЯПОНСЬКОЇ МОВИ У ВИЩОМУ МОВНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ З УРАХУВАННЯМ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЯПОНСЬКОГО ТА УКРАЇНСЬКОГО МЕНТАЛІТЕТУ

*Михайлюк Ганна Володимирівна*  
аспірант кафедри методики викладання іноземних мов  
Київського національного лінгвістичного університету,  
Київ, Україна

**Постановка проблеми.** Навчання японської мови (ЯМ) у вищих мовних навчальних закладах (ВМНЗ) України представляє собою складний процес формування мовних навичок та вмінь в умовах становлення та розвитку української держави. Навчати іноземній мові означає навчати також її соціокультурним аспектам, які проявляються у менталітеті народу. ЯМ є вираженням менталітету японського народу, який суттєво відрізняється від українського менталітету. Відповідно, студентам у процесі навчання ЯМ доводиться переборювати культурні бар'єри несумісності слов'янського та японського менталітетів. Проте наразі в Україні не існує методики викладання



вчителів-наставників надають допомогу в управлінні справами загальноосвітніх шкіл з метою виконання політики в галузі освіти, досягнення визначених цілей та завдань під загальним керівництвом директора з освіти (Director of Education). Учитель-наставник звітує перед місцевими органами управління освітою за виконання таких обов'язків, як: відповідальність за лідерство, конструктивний менеджмент та стратегічне управління загальноосвітньою школою; відповідальність за політику загальноосвітньої школи та управління поведінкою учнів; управління персоналом та забезпечення професійної підтримки та керівництво діяльністю колег; управління та розвиток навчальної програми загальноосвітньої школи; надання консультацій шкільній раді та участь у підборі педагогічних працівників; сприяння визначенню професійних інтересів та потреб персоналу і їхньому професійному розвитку; налагодження співпраці з батьками спеціалістами інших галузей, агенціями, школами; налагодження сприятливого робочого клімату в рамках загальноосвітньої школи. Для забезпечення успіху загальноосвітньої школи важливими є управління персоналом, ресурсами, начальними програмами, оцінювання успішності учнів, налагодження посередництва, зв'язків з громадськістю, конструктивного навчального середовища та розробки плану професійного розвитку школи [3].

Управління персоналом вимагає визначення його потреб та інтересів за допомогою системи професійного рецензування та розвитку, організації відповідних видів діяльності, спрямованих на професійний розвиток персоналу.

Управління ресурсами передбачає залучення до їх розвитку всього педагогічного колективу, з метою забезпечення ними як загальноосвітньої школи загалом, так і окремих вчителів чи кафедр.

Управління навчальною програмою та оцінюванням учнів є важливою частиною діяльності вчителів-наставників, яка ґрунтується на відповідній освітній політиці. Педагогічний колектив обговорює деталі та характерні особливості навчальної програми, а вчитель-наставник здійснює моніторинг за якістю її виконання.

Вчителі-наставники беруть активну участь у налагодженні співпраці з різноманітними службами та інституціями (медична, психологічна, соціальна служби, дошкільні заклади освіти, інституції початкової освіти), забезпечуючи зв'язки між загальноосвітньою школою, шкільною радою та громадськістю з метою створення сприятливого навчального середовища, в якому учнів мають можливість досягти високих результатів успішності.

Отже, на теренах Великобританії кар'єрний розвиток педагога-лідера у межах загальноосвітньої школи здійснюється згідно шести рівнів, кожному з яких характерна певна компетентнісна характеристика. Компоненти компетентності педагогів-лідерів британських загальноосвітніх шкіл визначаються професійними стандартами вчителів згідно посадових обов'язків, які вони виконують.

**Резюме.** У статті подається компетентнісна характеристика педагога-лідера британської загальноосвітньої школи згідно етапів розвитку його кар'єри. Автор аналізує літературні джерела, характеризує особистісні та

**Виклад основного матеріалу.** Взаємини громадянського суспільства та влади в Україні визначаються не тільки внутрішніми факторами, але значною мірою знаходяться під впливом зовнішнього середовища – тобто тих суспільних процесів, що протікають в інших державах, з якими Україна взаємодіє в економічній, соціальній і культурній сферах. Тому після отримання Україною незалежності основну увагу в країні приділялося ринковим реформам, як основоположному показнику демократії. Але зусилля, що затрачувалися, не привели до очікуваного результату, оскільки, як вже постало очевидним, із самого початку була допущена помилка у формуванні базових пріоритетів демократичних перетворень – не ринкові, а суспільні перетворення є найголовнішими. Тому подальші події в Україні показали, що ні капіталізм, ні ринок самі по собі не є і не можуть бути панацеєю для успішного вирішення проблем, що нагромадилися в українському суспільстві, і викликали «постреволюційне похмілля після нетривалої ейфорії, викликаній падінням комуністичного режиму» [1].

Сьогодні вже з'ясовано, що демократичні перетворення передбачають перш за все створення реально діючого механізму зворотного зв'язку між владою і громадянським суспільством – механізму взаємодії. Проте розуміння цього основоположного чинника поки ще не простежується в комплексній ідеології державного управління в Україні. Зокрема, в монографії «Державне управління, державна служба і місцеве самоврядування» пропонується знов перевести розробку соціально-орієнтованих ринкових перетворень в Україні в посилення ролі органів державної влади [2]. При цьому взаємодія розглядається виключно між гілками влади, (що викликає в пам'яті веберівське визначення влади, як обслуговуючої самої себе), а механізми зворотного зв'язку між владою і громадянським суспільством, як і раніше, не конкретизуються.

Тим самим, механізм взаємодії політико-адміністративної еліти (як суб'єкта влади) і громадянського суспільства, характерний для демократичних режимів, не одержує необхідного розвитку в системі державного управління в Україні, яке при такому підході наближається до методу панування і підкорення, характерного для тоталітарних режимів з їх придушенням і приниженням чинника взаємодії. Звідси маємо що маємо, а саме: декларативно пропагована тема громадянської участі в державній політиці суперечить реальній державній практиці, в якій людина не може робити вибір і на стан якої вона не може впливати [3, с. 80]. У цих умовах вектори суспільного розвитку і державного управління усе більш розходяться, що породжує в державі стан нестійкості.

Що це означає в практичній площині державного управління? Це, насамперед, означає, що між громадянами країни та її парламентаріями потрібно формувати особливий тип відносин, а саме: відносини взаємодії по поведи здійснення державної влади. Однак незважаючи на це, треба зазначити, що в Україні поки ще замість відносин взаємодії між державною владою і політичними партіями маємо перманентний процес їх конкуренції, що абсолютно деструктивно відображається на стані як усього суспільства в цілому, так і територіальних громад зокрема.

В цьому сенсі, слід розуміти, що потреба взаємодії – це ключова потреба абсолютно усіх процесів, які протікають в просторі держави: можна казати, що тут усе взаємодіє з усім. Адже що таке сам процес державного будівництва? Це у першу чергу процес колективної дії, тобто сумісний процес, який сприяє збереженню згуртованості держави, її цілісності. Очевидно, що втілення ідеї держави в реальність відбувається не саме по собі, але як результат матеріальних дій людей, натхненних ідеями, цілями, завданнями державного будівництва. По великому рахунку, логіка державного будівництва – це і є реальна логіка взаємодії. Тим самим даний погляд на державне будівництво виділяється з існуючої сфери поглядів і переконань, що проєктуються сьогодні на державу.<sup>1</sup>

Відповідно з цією логікою, обумовленою, з одного боку, процесами державного будівництва, і яка, з другого боку, сама обумовлює їх, зростає і організаційна роль державного управління, оскільки виникає необхідність багатовекторної координації різних компонентів держави на досягнення необхідного державного результату. І навпаки: якщо процес досягнення державного результату будеться на конкуренції, протиставленні інтересів, дій – досягнення результату стає невизначеною перспективою і вимагає істотних затрат сил та енергії всього державного соціуму.

Тому якщо, наприклад, про ринкові та комерційні справи можна говорити як про конкурентні, то про процеси державотворення – ніяким чином. Більш того: основними механізмами державної діяльності взагалі і державного управління особисто є не стільки вплив, як прийнято вважати, скільки координація, взаємодія. Чому? Тому що вплив – це насамперед механізм управління статичним механічним об'єктом. Саме звідси витікає очевидний формалізм нашої державної служби, який онтологічно пояснюється тим, що в ній своїм давно заведеним порядком продовжує діяти все той же незмінний механізм управління статичним механічним об'єктом. Можливо, тому в Україні поки ще немає свідомого прагнення державних службовців до взаємосприяння, як немає і закликів до суспільної співпраці з боку влади. І що ж ми матимемо зрештою такого підходу, згідно якого смисловий акцент взаємодії все більш втрачається?

Зрештою ми матимемо справу з розбурханою перехресною груповою ненавистю, оскільки сьогодні науково доведено, що коли у взаємодію вводяться елементи конкурентної діяльності, це приводить до міжгрупової ворожнечі, яку, як показує багаторічний досвід, не так просто ліквідувати. Притлумити її допомагає тільки співпраця, що об'єднує представників різних

<sup>1</sup> У марксистському трактуванні держава визначається як «політична організація пануючого класу, яка має на меті охороняти існуючий порядок і пригнічувати опір інших класів» [1, с. 77]. Власне, і інші трактування держави XIX – почала XX ст. схожі з приведеним: так, по М.Веберу, держава, як і політичні союзи, що історично їй передували, є пануванням людей над людьми, яке спирається на легітимне насильство, як на спосіб [2]. Відповідно до цих класичних наукових визначень державна діяльність є насильством однієї частини суспільства над іншою, а сама держава існує саме для такого насильства. Водночас Президент України вважає, що новою ідеологією держави взагалі «не може бути будь-що, пов'язане зі словом боротьба» [3, с. 17].

підгрунтя для колегіальної співпраці вчителів; забезпечення чіткого визначення, усвідомлення та погодження відповідальності кожного педагога; робота з представниками органів управління освітою з метою сприяння виконання їхніх посадових обов'язків);

• стабілізація навчальної спільноти (створення та сприяння використанню ефективних стратегій уникнення расових та інших упереджень; розвиток та підтримка діяльності навчальної спільноти загальноосвітньої школи, учасниками якої є учні, педагоги, батьки; співпраця з іншими агенціями та навчальними організаціями з метою задоволення потреб учасників навчального процесу).

Згідно Національних стандартів для наставництва (National Standards for Headteachers, 2004) вчитель-наставник повинен володіти знаннями про структуру освіти та управління освітою; способи конструювання, обговорення, узгодження та імплементації спільного бачення колективу; процеси стратегічного планування; креативність, введення новацій та запровадження змін; новітні технології, їхнє використання та вплив на навчальний процес учнів; стратегії спілкування у мажах та за межами загальноосвітньої школи; стратегії піднесення стандартів та досягнення досконалості; моделі навчання та викладання; моделі поведінки та управління процесом відвідування занять учнями; стратегії забезпечення принципів інклюзивності, різноманітності та доступності; розвиток навчальної програми та управління нею; процес самооцінювання діяльності школи; стратегії мотивації та стимулювання професійного розвитку індивідуума, команди педагогів, організації; формування та підтримка розвитку навчальної спільноти; вплив запровадження змін на колектив та індивідуумів; стратегічне фінансове планування, управління бюджетом; питання персоналу, управління, безпеки та доступності, пов'язані із різноманітним використанням ресурсів школи; юридичні питання щодо управління школою стосовно забезпечення рівноправності, доступності освітніх послуг незалежно від фізичної неспроможності, соціального, економічного, расового чи релігійного походження, а також знання прав людини та трудового законодавства; використання різноманітного інструментарію – аналіз даних про діяльність школи, підтримку, моніторинг та оцінювання – з метою удосконалення різних аспектів життєдіяльності загальноосвітньої школи; навчальні можливості для учнів за межами школи; моделі партнерства між школою, сім'єю учня, громадськістю та бізнесом; роботу організацій та можливості співпраці; стратегії, які заохочують батьків та опікунів до підтримки навчальної діяльності учнів.

Особистісні якості вчителя-наставника можна визначити, як суму характеристик, якими володіють пересічний вчитель, керівник навчального року, завідувач кафедри, помічник вчителя-наставника.

У Шотландії роль та обов'язки шкільних лідерів визначені у документі «Угода про педагогічну професію для XXI століття» [1]. Місцеві органи управління освітою делегує повноваження щодо управління загальноосвітніми школами. До обов'язків учителів-наставників входить налагодження співпраці педагогічного колективу, а виконуючі обов'язки

«Англійська національна професійна кваліфікація наставника» (The English National Professional Qualification for Headship – NPQH) визначає спрямованість навчальних програм на Національні стандарти вчителя-наставника, затверджені Асоціацією підготовки вчителів у 1998 році. Вчитель наставник здійснює лідерство та управління, які забезпечують надання кожному учневі освітніх послуг високої якості, та сприяють організації навчальної діяльності, спрямованої на досягнення високих стандартів.

Виконуючі обов'язки вчителів-наставників шотландських загальноосвітніх шкіл окрім того, що сприяють в організації та виконанню навчальної програми, задіяні у розробці розкладу занять, налагодженні роботи партнерств в рамках загальноосвітньої школи та з місцевими органами управління освітою, початковими школами, інституціями системи професійної освіти (коледжі, університети), налагодженні громадських зв'язків із спеціалістами інших галузей, що використовується для освоєння нових знань учнями та розширення їхнього досвіду.

Обов'язки вчителя-наставника можна поділити на кілька підгруп:

- конструювання майбутнього (розробка та обговорення спільного бачення загальноосвітньої школи, яке обумовлює основні цінності та моральні засади діяльності школи; мотивація колег до розвитку спільної культури навчання та налагодження позитивного мікроклімату в колективі; моделювання цінностей та бачення школи, як організації; формулювання узгоджених цілей, завдань та планів згідно спільного бачення);

- лідерство у викладанні та навчанні (спрямування діяльності педагогічного колективу на досягнення високих результатів у навчальній діяльності учнів за допомогою використання аналізу даних та стандартів моніторингу прогресу; визначення та застосування креативних й ефективних підходів до навчання та викладання навчальних дисциплін академічної програми; декларування високих очікувань від діяльності педагогічного колективу загальноосвітньої школи; моніторинг, оцінювання та рецензування діяльності педагога в класі з метою використання стратегій її удосконалення; організація підтримки невстигаючим учням);

- саморозвиток та співпраця з колегами (розвиток та використання ефективних стратегій та процедур введення персоналу на посаду, його професійного розвитку, моніторинг його діяльності; розвиток та дотримання культури високих очікувань від колег та самого себе; ефективне планування, підтримка та оцінювання роботи творчих команд вчителів та індивідумів; регулярний перегляд власної практики, визначення особистісних цілей, постановка завдань та несення відповідальності за власний професійний розвиток);

- управління організацією (створення організаційної структури, що відображає цінності школи, сприяє налагодженню конструктивної роботи; розробка та імплементація планів та політики удосконалення; ефективне управління матеріальними та фінансовими ресурсами загальноосвітньої школи, менеджмент персоналу; адекватне наймання на роботу персоналу, його підтримка та звільнення; моніторинг використання ресурсів);

- відповідальність за продуктивність праці колективу (створення

ворогуючих груп. Таким чином, тільки в співпраці люди можуть розвиватися і проявляти себе. Тільки їх взаємосприяння необхідне для досягнення і примноження загальних результатів державного будівництва.

Отже, можна говорити про те, що в даний час необхідно формувати таке усвідомлення відносин влади і суспільства, яке визначається саме реальною логікою державного будівництва, тобто внутрішнім змістом державотворення, а врешті-решт – самою державою. Чому? Тому що діяльність держави дуальна: з одного боку, держава – це впорядкована сукупність діяльності індивідів і груп, а з другого боку – суб'єкт діяльності. Можна сказати, що як суб'єкт діяльності держава є впорядкованою діяльністю індивідів і груп.

Дане визначення принципове, оскільки якщо в ньому випустити момент упорядкованості, то отримаємо концепцію лібералізму, індивідуалізму та інші теорії індивідуальної діяльності; якщо ж випустити в даному визначенні індивідуальний характер діяльності, то матимемо знеособлені теорії – капіталізму, комунізму. По суті, в державі в «знятому вигляді» присутні властивості індивіда й суспільства, тобто на державу спроектована як діяльнісна природа індивіда, так і суспільна взаємодія.

Виходячи з цього, основоположним принципом організації цілого – держави – є принцип взаємодії: відповідність результату державної діяльності наміченим цілям може бути оцінена тільки на основі механізму зворотного зв'язку: за відсутності механізму зворотного зв'язку держава стає недієздатною. Взаємодія – єдино можливий тип відносин, здатний забезпечити цілеспрямовану діяльність держави і зберегти її дієздатність.

Таким чином, цілком очевидно, що держава як ціле може існувати тільки як поле взаємодії безлічі елементів цього поля. У той же час треба розуміти наступне, а саме: взаємодія, узята в загальному вигляді, не може забезпечити формування держави з цієї множини. Лише за певних умов організації середовища взаємодії безлічі взаємодіючих елементів може оформитися в державу.

**Висновки.** Очевидно, що діюча структура взаємин влади і громадянського суспільства в Україні неадекватна вимогам цілісності і функціональності, що призводить до соціальної напруженості в державі. Тому інституалізація каналів взаємодії влади і громадянського суспільства в Україні повинна стати найважливішим елементом не тільки адміністративної, але і політичної реформи загалом. Ми, перш за все, повинні чітко усвідомлювати, що перебороти кризу суспільних відносин можливо тільки через інтегруючий чинник державного будівництва, здатного в умовах соціальної кризи здійснювати найважливішу функцію управління – цілепокладання, що є базовою опорою для взаємодії громадянського суспільства і влади.

**Резюме.** У статті проаналізовано державне будівництво як процес колективної дії, що сприяє цілісності держави; доведено, що втілення ідеї держави в реальність відбувається не саме по собі, але як результат матеріальних дій людей, натхнених ідеями державного будівництва; з'ясовано, що реальна логіка державного будівництва не одержує необхідного

розвитку в системі державного управління в Україні, яка при такому підході наближається до методу панування і підкорення.

**Ключові слова:** держава, державне будівництво, цілісність держави, система державного управління.

**Резюме.** В статті проведено аналіз государственного строительства как процесса коллективного действия, способствующего целостности государства; показано, что воплощение идеи государства в реальность происходит не само по себе, но как результат материальных действий людей, вдохновлённых идеями государственного строительства; выявлено, что реальная логика государственного строительства не имеет необходимого развития в системе государственного управления в Украине, которая при таком подходе приближается к методу господства и подчинения.

**Ключевые слова:** государство, государственное строительство, целостность государства, система государственного управления.

**Summary.** The state building is analyzed in the article, as a process of collective action which is instrumental in integrity of the state; it is proved that embodiment of idea of the state in reality takes place not in itself, but as a result of financial actions of people, inspired the ideas of state building; it is found out, that logic of state building is real does not get necessary development in the government administration system in Ukraine which at such approach approaches the method of domination and submission.

**Key words:** the state, the state building, integrity of the state, the government administration system.

#### Література

1. Кутуев П. Рациональный капитализм в Украине: между мифом и реальностью // Социология: теория, методы, маркетинг. – 1999. – № 2.
2. Державне управління, державна служба та місцеве самоврядування: Моногр./Кол. авт; за заг. ред. проф. О.Ю.Оболєнського. – Хмельницький: Поділля, 1999.
3. Експертна доповідь «Про внутрішнє і зовнішнє становище України у 2006 році» (проект). – Офіційне видання. – К.: ПП «Інтертехнологія» ТОВ, 2007.
4. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1981.
5. Вебер М. Социология. Загальноісторичні аналізи. Політика / Пер. з нім. – К.: Основи, 1998.
6. Послання Президента України до Верховної Ради України: Про внутрішнє і зовнішнє становище України у 2005 році / Офіційне видання. – К.: Інформаційно-видавничий центр Держкомстату України, 2006.

Подано до редакції 11.02.08

школи; процеси та системи забезпечення викладання дисципліни на високому рівні; принципи та практику управління навчальним процесом та викладанням, управління персоналом, навчальними ресурсами та фінансами; принципи і практику ефективного лідерства та управління впровадженням змін; застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні й викладанні дисципліни; принципи планування навчального процесу та академічної програми; планування використання фінансових та навчальних ресурсів.

Серед особистісних якостей завідувача кафедри необхідно виділити ті, що необхідні для здійснення управління стосунками в колективі: здатність сприяти розвитку інших, лідерські якості, спроможність розв'язувати конфлікти та готовність до колегіальної співпраці.

Помічник вчителя-наставника (Deputy Head, Assistant Head) британської загальноосвітньої школи несе відповідальність за розвиток, організацію, моніторинг та оцінювання навчальної програми школи, створення шкільного розкладу, виконання обов'язків вчителя-наставника під час його відсутності.

Обов'язки помічника вчителя-наставника поділяють на три підгрупи:

- управління навчальним процесом та викладанням дисципліни (визначення та моніторинг виконання завдань з метою досягнення цілей навчальної програми школи; визначення відхилень та прийняття коректив з метою досягнення стандартів);

- управління персоналом (моніторинг та оцінювання діяльності керівників кафедр, відповідального за проведення іспитів, менеджерів паралелі класів (key stage manager); управління та стимулювання творчих команд педагогів, які розробляють та удосконалюють навчальну програму з метою розвитку лідерського потенціалу у межах загальноосвітньої школи);

- політика управління та планування (розвиток навчальної програми школи у співпраці із завідувачами кафедр, менеджерами паралелі класів згідно пріоритетів школи та національної політики; здійснення стратегічного управління школою, як менеджер вищої ланки).

Помічник вчителя-наставника повинен володіти знаннями про ефективні стратегії удосконалення школи включно з процесом її критичного самооцінювання; процеси та системи забезпечення викладання дисциплін, що входять до складу навчальної програми, на високому рівні; принципи та практику управління навчальним процесом та викладанням, управління персоналом, навчальними ресурсами та фінансами; принципи і практику ефективного лідерства та управління програмами впровадження змін; принципи планування навчальної програми; застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні і викладанні академічних дисциплін; юридичне підґрунтя та політику в галузі освіти національного та місцевого рівнів; зовнішні чинники, які здійснюють вплив на стратегічне та операційне планування діяльності загальноосвітньої школи; принципи складання шкільного розкладу.

Особистісні якості помічника вчителя-наставника можна визначити, як суму характеристик, якими володіють пересічний вчитель, керівник навчального року, завідувач кафедри.

та позакласні завдання учнів; налагоджує конструктивну співпрацю із керівниками навчального року інших класів, із завідувачами кафедр, помічниками директора, представниками інших навчальних інституцій та агенцій; здійснює контроль за навчальним прогресом учнів, організовує надання допомоги учням, які не справляються із навчальною програмою.

Керівник навчального року повинен володіти знаннями, навичками та вміннями, які є необхідними для пересічного вчителя, а також досконало знати принципи та практику управління учнівським колективом, володіти інформацією про різноманітні зовнішні агенції та організації, які забезпечують підтримку учням та їхнім сім'ям.

До основних особистісних характеристик керівника навчального року слід віднести самокритичність, впевненість у собі; усвідомлення професійної приналежності; готовність прийти на допомогу, відкритість, адаптивність, спрямованість на успішність, ініціативність, оптимізм; натхненність у праці, впливовість, готовність до колегіальної співпраці та розв'язання конфліктів.

Згідно Стандарту для статусу кваліфікованого вчителя (Standards for Qualified Teacher Status), розробленого Агенцією з підготовки вчителів (Teacher Training Agency – ТТА), завідувач кафедри (Head of Department) британської загальноосвітньої школи здійснює професійне лідерство та управління певною галуззю знань з метою забезпечення викладання високої якості, ефективного використання ресурсів та дотримання стандартів навчання.

Обов'язки завідувача кафедри британської загальноосвітньої школи поділяють на чотири підгрупи:

- стратегічне управління (розвиток та виконання освітньої політики та практики галузі знань, що відображають намагання школи досягнути високих результатів у рамках національної та шкільної політики й стратегії; розробка короткотермінових та довготермінових планів розвитку ресурсів навчальної дисципліни; моніторинг прогресу у виконанні плану освоєння навчальної дисципліни та її завдань оцінювання їхнього впливу на навчання та викладання предмета);

- навчання та викладання (організація та управління процесом вибору відповідної методики викладання навчальної дисципліни; розвиток та впровадження системи обліку навчальної успішності учнів; контроль за діяльністю учнів та вчителів; оцінювання якості викладання навчальної дисципліни та досягнення стандартів, визначення відхилень та постановка завдань для виправлення недоліків);

- лідерство та управління персоналом (відбір та наймання на роботу вчителів і допоміжного персоналу; створення творчих команд вчителів згідно дисципліни, яка викладається; планування, делегування та оцінювання діяльності команд вчителів та окремих педагогів; застосування, заохочення та розвиток ефективного лідерства);

- управління ресурсами (розподіл ресурсів для підтримки ефективного навчання та викладання у предметній галузі; моніторинг та контроль за використанням ресурсів).

Завідувач кафедри повинен володіти знаннями про стратегії удосконалення школи включно з процесом критичного оцінювання діяльності

УДК 371

## МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОРТФЕЛЬ СТУДЕНТА-ПРАКТИКАНТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

*Верба Яна Михайловна*  
*ассистент кафедры филологических дисциплин и*  
*методик их преподавания*  
*РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» г. Ялта*  
*Евпаторийский педагогический факультет*

**Постановка проблемы.** Начало в Украине глубоких социально-экономических реформ, связанных с переходом к рыночным механизмам ведения хозяйства, а также идеологические изменения, направленные на развитие открытого общества, проходят в контексте глобальных изменений в мире в целом и в европейском регионе в частности, объективно ведут к взаимодействию между странами и народами, к развитию взаимодействия в профессиональных сферах в образовании. Болонский процесс является сегодня точкой отсчета интеграции Украины в Европу.

Одним из направлений модернизации образования является широкое внедрение компетентного подхода. В индустриально развитых странах большое внимание уделяется профессиональной компетентности и мобильности как гаранту конкурентности на рынке труда и улучшения экономических связей. Компетентный подход в образовании рассматривается и в контексте Болонского процесса. Введение в профессиональное образование, кроме знаний, умений и навыков, новых образовательных компетентностей и ключевых квалификаций - научно обоснованно такими учеными стран Европейского Союза в середине 80-х гг. XX ст.: Р. Бадер, Д. Мергенс, Т. Орди, Б.Оскарсон, Т. Роос, С. Шо, М. Холстед и А.. Шелтен.

Процесс формирования компетентности специалиста является одной из главных проблем педагогики. Компетентность учителя приобретает в последние годы все большую актуальность в связи с тем, что постоянно трансформируется социальный опыт, реконструируется сфера образования, появляются всевозможные разновидности авторских педагогических систем, возрастает уровень запросов социума к специалисту.

Компетентность можно представить как комплекс компетенций, т.е. наблюдаемых проявлений успешной продуктивной деятельности. Компетентность - это комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и зависящий от необходимых для этого компетенций.

В соответствии с требованиями современного общества к учителю реализуется система профессиональной подготовки учителя. Сегодня именно изменения во всех сферах нашего общества диктуют, каким должен быть учитель, а, следовательно, вносят изменения в систему его подготовки.

Система профессиональной подготовки учителя направлена на формирование у выпускников педагогических вузов профессиональной

компетентности, которая рассматривается как личностная категория. Для эффективной реализации учебно-воспитательных функций учителю необходимы следующие компетенции:

- социально-психологическая компетенция, связанная с готовностью к решению профессиональных задач;
- коммуникативная и профессионально-коммуникативная компетенция;
- общепедагогическая профессиональная компетенция (психолого-педагогическая и методическая);
- предметная компетенция в сфере учительской специальности;
- профессиональная самореализация.

Опираясь на развитие данных компетенций при теоретической и практической подготовке будущих учителей, представляется возможным воспитать методически грамотных и творчески мыслящих учителей, готовых к постоянному профессиональному самосовершенствованию.

Высшая педагогическая школа располагает сегодня богатым арсеналом средств формирования хорошего специалиста в области образования.

В совокупности форм и методов подготовки учителя важное место принадлежит педагогической практике. Вопрос о взаимоотношении теории и практики является одним из главных вопросов подготовки специалистов в любой отрасли. Вполне очевидно, что основные положения о роли производственной практики в процессе подготовки специалиста с высоким уровнем профессиональной компетентности в вузе являются необходимым элементом научной организации учебного процесса. И действительно, вряд ли кто сегодня может представить себе процесс подготовки любого специалиста без производственной практики, в процессе которой происходит интеграция всех знаний и умений, полученных студентом на предыдущих курсах не только по иностранному языку, но и по методико-психолого-педагогическим дисциплинам.

Как показывает наблюдение, у одних студентов время педагогической практики ассоциируется с написанием огромного количества отчетной документации, у других - не совсем понятной и осознанной работой по развитию педагогической компетенции. И главная ошибка на данном уровне заключается в том, что большинство студентов стремятся лишь к слепому копированию работы и действий учителя-методиста, в то время как они должны осознанно применять методические советы руководителей практики, указания методических разработок, а также овладеть умениями опираться в своих действиях на знания, полученные по методико-психолого-педагогическим дисциплинам, и обосновывать свои знания с научных позиции.

С.Т. Шацкий [3], один из создателей системы педагогического образования, особое значение уделял сочетанию теоретической подготовки молодых специалистов с «систематическим практиканством», непосредственным педагогическим трудом в школе, накоплением личного опыта. Он считал, что подготовку учителей следует вести в процессе их практической работы, организации упражнений, и предлагал следующий порядок обучения будущих учителей; первоначальное накопление

<i>рівень</i> <b>6</b>	менеджер нижньої ланки менеджменту	Teacher (QTS) –вчитель	управління навчальним процесом
---------------------------	------------------------------------	------------------------	--------------------------------

У літературних джерелах знаходимо визначення, що вчитель британської загальноосвітньої школи (Teacher – QTS) сприяє та заохочує навчальний процес, що дає змогу учням досягнути високих стандартів; несе корпоративну відповідальність за здоров'я, навчання та дисципліну учнів. Він зобов'язаний:

- готуватися до занять та проводити їх на високому рівні, що обумовлює дотримання навчальної програми, здійснення оцінювання навчальної діяльності учнів, інформування та тлумачення результатів оцінювання, моніторинг навчальної діяльності учнів згідно стратегії роботи кафедри;
- підтримувати поведінку згідно політики загальноосвітньої школи та демонструвати хорошу практику щодо забезпечення відвідування, зовнішнього вигляду учнів, пунктуальності, поведінки, виконання домашніх завдань;
- дотримуватись чіткого виконання обов'язків щодо ведення журналу успішності учнів, здійснення моніторингу власної педагогічної діяльності, оцінювання уроків та підготовки навчальних матеріалів;
- дотримуватись політики кафедри щодо домашніх завдань учнів;
- підтримувати спілкування та консультування з тими колегами, які несуть відповідальність за схожі ділянки роботи з метою забезпечення неперервності прогресу учнів;
- брати участь у неперервному професійному розвитку.

Вчитель британської загальноосвітньої школи повинен володіти знаннями про принципи та практику ефективного навчання та викладання предмета; розробку плану уроку; суть предмета, який викладається; принципи та практику моніторингу та оцінювання навчальної діяльності учнів; застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час викладання предмета та його освоєння учнями.

Серед основних особистісних якостей британського вчителя загальноосвітньої школи слід відзначити самокритичність, впевненість у собі; усвідомлення професійної приналежності; готовність прийти на допомогу, відкритість, адаптивність, спрямованість на успішність, ініціативність, оптимізм; натхненність у праці, впливовість, готовність до колегіальної співпраці та розв'язання конфліктів.

У Шотландії до обов'язків провідних учителів загальноосвітніх шкіл входить здійснення лідерських функцій у таких аспектах, як освітній менеджмент та стратегічне управління діяльністю колег, моніторинг розвитку навчальної програми та забезпечення її якості, розвиток політики школи щодо управління поведінкою учнів, управління професійним розвитком колег, надання їм підтримки та консультування, виконання політики школи з питань оцінювання успішності учнів, співпраці з громадськістю.

Статус керівника навчального року (Head of Year) обумовлює управління командою класних керівників впродовж одного навчального року. Керівник навчального року забезпечує ефективне лідерство у діяльності команди класних керівників; розподіляє фінансові та інші ресурси команди класних керівників та здійснює моніторинг за їх ефективним використанням; у співпраці із завідувачами кафедр та помічником директора визначає навчальні

характеристики необхідні британському педагогу-лідеру для ефективного виконання посадових обов'язків з метою надання освітніх послуг високої якості суспільству.

Метою дослідження є спроба вирішення цієї проблеми. Автором поставлені такі завдання: здійснити аналіз літературних джерел та характерні особистісні та професійні компоненти професійної компетентності педагога-лідера британської загальноосвітньої школи.

Вважаємо, що наукові розробки на основі вивчення зарубіжного досвіду сприятимуть створенню умов для розвитку шкільного лідерства в Україні та матимуть застосування на практиці у процесі забезпечення високої якості освітніх послуг, які загальноосвітня школа надає суспільству.

Національним коледжем з шкільного лідерства розроблена схема розвитку лідера загальноосвітньої школи, етапи якої подано у *Таблиці 1*.

Планування розвитку кар'єри лідера британської загальноосвітньої школи – це, перш за все, вибір, який учитель робить щодо освіти, виду діяльності, який він здійснює. Тобто розвиток кар'єри – це комплекс особистісного та професійного стремління, які відображаються у прагматичному курсі з урахуванням амбіцій та можливостей людини. У Великій Британії сфера шкільного лідерства є добре розвинутою. Шкільні лідери мають доступ до багатства ресурсів, якими користуються для планування власної кар'єри та застосовують їх для професійного удосконалення [2, с. 4].

*Таблиця 1*

**Схема розвитку лідера британської загальноосвітньої школи**

<i>Рівні</i>	<i>Рівень менеджменту школи</i>	<i>Статус вчителя</i>	<i>Опис обов'язків</i>
<i>рівень 1</i>	менеджер вищої ланки менеджменту школи	Headteacher – вчитель-наставник	загальна відповідальність за стратегічний розвиток школи та операційну ефективність
<i>рівень 2</i>	менеджер вищої ланки менеджменту школи	Deputy Head, Assistant Head – помічник вчителя-наставника	координування навчальних програм, всіх напрямків діяльності школи, загальношкільних питань
<i>рівень 3</i>	менеджер вищої ланки менеджменту школи	Head of Faculty – керівник педагогічної ради школи	управління ресурсами, операційний менеджмент, координатор великих проєктів
<i>рівень 4</i>	менеджер середньої ланки менеджменту	Head of Department, Head of Year – завідувач кафедри, керівник навчального року	управління ресурсами, операційний менеджмент, координатор проєктів
<i>рівень 5</i>	менеджер середньої ланки менеджменту	Teacher plus additional responsibility such as form tutor – вчитель з виконанням обов'язків класного керівника	управління навчально-виховним процесом

педагогического опыта; затем теоретические занятия по осмысливанию этого опыта, построенные на основе анализа наблюдаемых фактов и явлений; следующая ступень - педагогическая практика на новом уровне и затем новая теоретическая обработка полученного материала и, наконец, завершающий теоретический синтетический курс по осмыслению практического опыта.

Педагогическая практика в вузах служит связующим звеном между теоретическим обучением студентов и их будущей самостоятельной работе в школе, а также призвана осуществлять подготовку студентов к педагогической деятельности, вооружать их комплексом умений и навыков творчески осуществлять все виды учебно-воспитательной работы.

В процессе педагогической практики не только происходит проверка теоретической и практической подготовки студентов к самостоятельной работе, но и создаются широкие возможности для обогащения творческого потенциала личности будущего учителя.

Задачи и функции педагогической практики вытекают из требований, предъявляемых обществом и государством школе и учителю, из задач подготовки специалиста-учителя. Требования к учителю определяются задачами и уровнем развития школы, перспективами ее развития; основными функциями учителя в современном обществе.

Следует предостеречь отдельных студентов, которые полагают, что главное назначение педагогической практики заключается лишь в формировании определенного круга навыков и умений, необходимых будущему учителю. С подобного рода концепцией, ограничивающей обучающее и воспитывающее значение этого важного вида учебной деятельности, нельзя согласиться. В педагогической практике с особой силой выступают элементы развивающего творческого обучения, возрастает объем самостоятельной работы студента, коренным образом меняется уровень требований к ней. И это вполне понятно, так как именно на стадии педагогической практики учебная деятельность студента должна органично вписаться в учебно-воспитательный процесс школы. Это возможно лишь тогда, когда обеспечивается эффективное решение всего комплекса учебных и воспитательных задач.

Вместе с тем до сих пор еще не в полной мере реализуются все функции практики. И ныне действующая программа, и инструкции по подпрактике нуждаются в совершенствовании, прежде всего по реализации обучающей и развивающей функций педагогической практики.

Основной проблемой педагогической практики является как недостаточно ясное осознание студентами своих целей и задач, так и неспособность адекватно рефлексировать свою деятельность. Кроме того, нет четких критериев оценки педагогической практики студентов, что делает ее недостаточно эффективной. В настоящее время необходимо упорядочить и регламентировать деятельность студентов в период прохождения педагогической практики в школе. Она должна осуществляться по следующим направлениям: четкая постановка целей и задач, определение педагогической практики, использование особого комплекса форм и методов руководства, разработка единых требований к студентам, анализ хода и результатов

педагогической практики. Но особую важность для повышения эффективности педагогической практики имеет разработка четких критериев оценки и самооценки результатов деятельности студентов во время педагогической практики.

Проведенный теоретический анализ учебно-методических пособий по педагогической практике показывает что все они оказывают помощь студентам во время практики, но при этом некоторые аспекты педагогической практики и деятельности студентов раскрыты не полностью.

Попытки организовать методический портфель предпринимались как в высших педагогических учебных заведениях России и Украины, так и за рубежом. Так идея портфеля получила свое распространение в школах - например, «Языковой портфель для учащихся VIII-XI классов школ с углубленным изучением иностранного языка» [4]. Педагогические вузы разработали ряд документов и пособий для студентов и преподавателей по педагогической практике. Но все они не дают полной и четкой информации о том, что именно требуется от студента во время прохождения педагогической практики и как использовать это время для повышения уровня профессиональной компетентности, ядром которой является методическая компетенция.

Учитывая актуальность рассматриваемой проблемы, мы определили следующую **цель нашей статьи**: раскрыть особенности структуры и содержания учебно-методического пособия: «Методический портфель студента-практиканта» для будущих учителей иностранного языка.

**Основное содержание статьи.** «Методический портфель студента-практиканта» - это качественно новое учебно-методическое пособие, комплексная программа педпрактики, содержащая не только всю информацию о целях, задачах, содержании, особенностях организации педагогической практики, но и дневник профессиональных наблюдений, включающий разделы самоконтроля, что обеспечивает необходимый уровень развития рефлексивных умений и возможность эффективного взаимодействия студента-практиканта и учителя-методиста с университетским руководителем практики.

В пособии представлены конкретные указания и требования к деятельности и профессиональному поведению студентов по время педпрактики. Деятельность студентов четко регламентируется посредством точно сформулированного содержания, целей и задач педпрактики.

Важное место занимают специально разработанные формы отчетной документации: общие сведения о студенте, стандартный план конспекта урока, всевозможные таблицы, с помощью которых студент планирует и оценивает свою деятельность на весь период педагогической практики, план анализа урока и т.д.

Наибольшую важность представляют для нас тщательно разработанные критерии оценки и самооценки деятельности студентом, уровня их профессиональной компетентности во время педагогической практики. Данные критерии состоят из трех разделов, в которых представлена характеристика умений и навыков методической, коммуникативной и предметной компетенций. Каждый раздел состоит из 5-6 пунктов, в которых

престижным потреблением, лишая человека раскрыть свои возможности, заглянуть в свой внутренний духовный мир. В статье раскрываются причины снижения учебной мотивации и рассматриваются принципы морально-нравственного отношения к учёбе, к труду, к результатам труда, к обществу.

**Ключевые слова:** мораль, нравственность, ценность, свобода.

**Summary.** The article is dedicated to a problem of moral education of student's youth. The urgency of the problem sharply increases in correspondence with the crisis of all educational system in the sphere of higher education. The present education system makes up values which involve a person into a mad pursuit of the maximal profit and prestigious consumption, depriving the person a chance to display his abilities, to glance into the spiritual inner world. The reasons of educational motivation decrease are revealed in the article and principles of the moral attitude to study, to work, to results of work, to the society are considered in it.

**Keywords:** morals, morality, value, freedom.

**Литература.**

1. Жуховицкий Л.А. Помогите своей судьбе. – М.: 1987.
2. Казаринов В.В. Зеркало. Очерки. – М.: Мол. Гвардия. 1989.
3. Преловская И.С. Возвышение желаний, или как осуществить себя. – М.: 1986.

Подано до редакції 13.02.08

УДК 37.035.91 (729.72)

## КОМПЕТЕНТІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА БРИТАНСЬКОГО ПЕДАГОГА-ЛІДЕРА НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ЙОГО КАР'ЄРИ

*Миськів Ірина Сергіївна  
здобувач, викладач кафедри іноземних мов  
Інститут гуманітарних та соціальних наук  
Національний університет «Львівська політехніка»*

На початку ХХІ століття особлива увага науковців в галузі освіти приділяється дослідженню проблеми освітнього менеджменту та шкільного лідерства. Літературні джерела та наукові праці свідчать про взаємозалежність таких понять як удосконалення загальноосвітньої школи, забезпечення освітніх послуг високої якості та шкільне лідерство.

Проблеми освітнього менеджменту та шкільного лідерства, його важливість у процесі удосконалення загальноосвітньої школи, підготовка шкільних лідерів вивчаються і вітчизняними, і зарубіжними вченими: В. Афанасьєв, Б. Барнет, М. Брундрет, П. Власов, О. Гурова, Л. Даниленко, Д. Дербі, А. Дерінг, Дж. Дрейпе, С. Карабєц, В. Кінг, Н. Коломінський, М. Коуї, О. Кузьмін, К. Ляйсвуд, В. Маслов, Б. Меден, О. Мельник, Д. Мерфі, М. Мескон, Р. Мус, М. Ніколайдов, А. Нормор, Дж. О'Брайєн, П. Ріббінс, Дж. Рівс, Л. Смалян, Дж. Сміт, Л. Славікова, Р. Стейнбєх, Х. Томлінсон, Дж. Тулі, К. Форд, М. Фуллан, А. Харгравєс, Ф. Хедоурі, Дж. Шеклок, О. Штепа, Д. Янтзі та інші.

Великобританія володіє багатим досвідом розвитку шкільного лідерства. Проте, необхідно зазначити, що компетентісна характеристика британського педагога-лідера на різних етапах його кар'єрного розвитку є недостатньо вивченою. З урахуванням цього протиріччя було зроблено вибір теми нашого дослідження, проблема якого сформульована так: які особисті, професійні



пойти на обман, бросить свою учёбу, своё дело и т.д.

Но среди студентов есть и такие, которые учатся и работают не ради денег, не ради славы, а для того, чтобы решать задачи самой деятельности. Они не могут без учёбы, без дела, полностью захвачены самим учебным процессом, самой работой. Таких студентов, преданных своему делу, своей профессии, конечно, мало. Они используют каждую возможность, чтобы повысить эффективность своей учёбы. Эти черты входят в понятие подлинного морально-нравственного отношения к труду, к учёбе, но не исчерпывают его полностью.

Почему? Потому что, во-первых, напряжённость в учёбе не должна переходить в изнурённый аскетизм, не должна убивать радость и многосторонность жизни, а, во-вторых, отношение к учёбе должно быть дополнено отношением к людям: эта учёба необходима не только мне, она нужна семье, обществу. Если эти дополнительные морально-нравственные черты будут отсутствовать в учебной мотивации, то вместо их может появиться другой стимул или мотив - деньги или слава. Морально-нравственное отношение к учёбе и труду предполагает органическое единство общественных и личных интересов. Но в нашем обществе этот принцип искажается, упрощается. Общественное и личное понимается как нечто абсолютно внешнее друг другу. Труд становится чуждым человеку, учёба – студенту. И хочется им уйти в мир потребления, поскорее освободиться от тягостных обязанностей, почувствовать иллюзию свободы. Укоренилось представление об абсолютной противоположности личной жизни (отдыхая, развлекаясь, влюбляясь и т.д.) и исполнения, навязанных человеку обязанностей (работаю). Действующая система образования имеет своей целью приобщить человека к существующей системе ценностей, доставить ему удовольствие, выгоду, повысить его престиж в обществе. Речь идёт о системе ценностей, которые включают человека в сумасшедшую гонку за престижными вещами: обладание машиной последней марки, элегантным домом. Погоня за престижными вещами лишает человека времени, энергии, интереса, необходимых для того, чтобы раскрыть свои возможности, заглянуть в свой внутренний духовный мир, глубокий и богатый слой своей собственной природы. Внутренний духовный мир человека, в котором заключено сокровища, богатства души, в современной массовой культуре может быть лишь помехой для достижения успеха.

Проанализировав моральное состояние студенческой молодёжи, следует сделать вывод: необходимо воспитывать в человеке устремленность к высоким общественным целям, гражданскую ответственность, идейную убежденность, подлинно творческое отношение к труду. От того, как успешно будет решаться этот процесс морально-нравственного воспитания, зависит ход экономического, социально-политического и культурного развития страны.

**Резюме.** Статья посвящена проблеме морально-нравственного воспитания студенческой молодёжи. Актуальность проблемы резко повышается в связи с кризисом всей системы воспитания в сфере высшего образования. Нынешняя система образования формирует ценности, которые включают человека в сумасшедшую гонку за максимальной прибылью и

рассматривается уже более конкретная деятельность студента-практиканта. В каждом пункте предельно ясно описывается деятельность студента, соответствующая критериям оценки: удовлетворительно, хорошо и отлично. Ниже представлена таблица с рекомендациями, позволяющими студенту лучше представить, что от него требуется.

Например: Умение планировать урок(и) и осуществлять учебные связи

Удовлетворительно	Хорошо	Отлично
<ul style="list-style-type: none"> <li>- игнорирует тематическое планирование материала, поэтому уроки выглядят фрагментарно;</li> <li>- не имеет представления об усвоении учащимися уже пройденного материала, который необходим для дальнейшего обучения;</li> <li>- не различает типы уроков.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уроки, как правило, однотипны, к определению типа урока в зависимости от поставленных целей относится формально;</li> <li>- имеет представление об усвоении учащимися уже пройденного материала, который необходим для дальнейшего обучения.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- при разработке тематического плана определяет последовательность изучения тем на уроках, находит нестандартные методические решения;</li> <li>- строит урок, основываясь на понимании уже пройденного материала, осуществляет связь с другими тематическими разделами;</li> <li>- правильно определяет тип урока в зависимости от его целей и темы.</li> </ul>

Следует планировать уроки так, чтобы:

- они соответствовали уровню усвоения учащимися пройденного материала, знание которого необходимо для изучения нового;
- они были предпосылкой к изучению нового материала;
- учащиеся могли осуществить связь с различными тематическими разделами.

В разделе профессиональных наблюдений и самоанализа студенту предлагается ответить на вопросы, проанализировав урок по ряду схем и разделов, которые отражают весь ход урока, деятельность учителя и учащихся со всех сторон. По каждому аспекту урока студенту предлагается записать свое мнение, самостоятельно сформулировать недостатки или преимущества той или иной деятельности, того или иного явления или аспекта (например, достижение поставленных целей на уроке, учебная атмосфера на уроке, адаптация к различному уровню знаний учащихся, оценка результатов урока), причем некоторые разделы студент заполняет в дневнике до проведения урока, а другие после.

*Например:*

**Учебные цели** (заполнить до проведения урока):

А. Какие учебные цели были поставлены? Соответствуют ли они учебным программам? Прослеживается ли связь с целями предыдущих и последующих уроков?

Б. Каким образом данный урок соответствует поставленным целям? Какие учебные материалы использовались? Каким образом этот урок войдет в

систему последующих уроков?

В. Какие методы, приемы и упражнения вы будете использовать? Почему?

Г. Какой учебный материал вы будете использовать? Почему?

**Учебные цели** (заполнить после проведения урока):

А. Пришлось ли вам сделать какие-нибудь изменения в запланированном уроке (отклониться от плана)? Почему? Почему нет?

Б. Какое значение имел данный урок для ваших учащихся? Какие знания и умения приобрели учащиеся на этом уроке? Объясните, каким образом они смогут применить эти знания и умения на последующих уроках?

В. Имели ли ваши учебные стратегии успех?

Г. Какие учебные и другие материалы лучше всего помогли повысить эффективность урока? Что бы вы изменили, если бы проводили этот урок повторно?

Д. Какой аспект урока вам не удался? Какой получился лучше всего?

После этого студенту предлагается сделать самостоятельные выводы.

В результате студент, поэтапно заполняя материалы самоконтроля и самоанализа, видит свои ошибки и достижения, комментирует их в отдельной графе и, таким образом, подходит более осознанно к осуществлению педагогической деятельности и развивает умение педагогической рефлексии. В свою очередь, учитель-методист или университетский руководитель может в любое время проконтролировать студента и сделать запись в разделе «Комментарии учителя-методиста».

Разработка критериев оценки и самооценки деятельности студентов является неоспоримым условием развития педагогической рефлексии и, как следствие, повышения эффективности профессионального роста в период педагогической практики.

Для того чтобы данные методические рекомендации студентов могли использовать также и преподаватели вуза и учителя-методисты в школах, в пособие были включены материалы о функциях руководителей педпрактикой.

Практическая значимость пособия состоит в том, что в нем обобщен весь материал по педагогической практике с учетом ее организации и проведения на факультете иностранных языков. Разработанные критерии оценки и самооценки деятельности студентов во время педпрактики (на основе опыта MOUNT UNION COLLEGE, OHIO) помогут студенту более осознанно подойти к выполнению своих обязанностей в ходе педпрактики, а также способствовать развитию педагогической рефлексии, а учителю-методисту проконтролировать развитие педагогической компетенции у студента. Кроме того, методический портфель содержит весь набор рекомендаций, который поможет студенту подготовиться к самостоятельной работе в качестве учителя иностранного языка и решать практические вопросы обучения иностранному языку. Данное пособие может быть использовано на практических занятиях по методике преподавания иностранных языков, так как содержит краткие инструкции по обучению основным видам речевой деятельности и современные требования к уроку иностранного языка. В отдельном разделе, систематизирована информация, которая окажет помощь в заполнении

причинами. Причем они более существенны, чем объективные причины. Главной субъективной причиной является отсутствие у молодых людей, поступающих в вуз, мировоззренческой ориентации, высоких моральных принципов, которые приводят к успеху в учебе и в жизни в целом. Исследователи обращают внимание на то, что образование мало влияет на повышение культурного и морального уровня личности, не формирует у неё той ценностной ориентации к труду, к учёбе, к результатам труда которая отвечала бы подлинным интересам человека, гуманным отношениям между людьми в обществе и – что особенно важно в современных условиях – возникновению и проявлению социальной ответственности за судьбы мира, за выживание человечества.

За годы независимости Украины стали заметными падение трудовой, учебной этики, уклонение от общественных обязанностей. А ведь разумное преобразование природы и общества – смысл нашей деятельности. Поэтому важнейшей задачей воспитания в сфере образования является формирование морально-нравственного отношения к учёбе, к труду. О нравственном характере деятельности нельзя судить только по её результатам (качеству и количеству), надо знать её мотивы. Поэтому можно выделить различные типы отношения к учебно-трудовой деятельности, начиная от самого отрицательного – нежелания учиться и трудиться, презрения к учебно-трудовой деятельности – до самого положительного – подлинно морально-нравственного отношения к учёбе и труду. При проведении исследования было выяснено, что 15% студентов не имеют желания учиться, что-то созидать. Они хотят только лишь потреблять. Жадное потребление всё новых и новых благ приводит их к погоне за всё более и более острыми ощущениями. Мода и реклама современного общества, создавая новые искусственные потребности, дабы не приостановить и замедлить темпы производства, ещё более усиливают их безудержную страсть к потреблению. Это со временем приводит к моральному, психическому и физическому распаду. 60% студентов учатся и работают в силу внешней необходимости, ради того, чтобы в будущем получать высокую зарплату. Естественно, что каждый хочет жить лучше и каждый будет рад, если за свою учёбу и за свой труд он сможет получать большие деньги. Но должно ли желание заработать быть единственным или главным стимулом к учёбе и труду. Нет, не должно. Ибо студент, который учится только ради какого-то внешнего стимула, может прекратить учиться и трудиться, если почувствует, что этот стимул получит другим способом: обманом, подкупом и т.д.

Учиться и трудиться хорошо можно не только ради денег, но и по каким-либо внутренним мотивам. Например, ради славы, карьеры, ради того, чтобы себя показать. 30% студентов считают, что именно этот внутренний мотив побуждает их к учёбе. Конечно, хорошо, когда ты в лидерах, когда тобою гордятся, когда тебя хвалят, ценят твои успехи. Но желание славы не должно быть единственной целью учёбы и работы. В противном случае человек будет по-настоящему учиться и трудиться лишь до поры до времени: пока не задеты его сугубо личные интересы, самолюбие. Когда надо будет выбирать между долгом перед обществом и личной славой, карьерой, такие студенты способны

## ЭТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Мезенцев Юрий Леонидович,  
доцент, канд. философ. наук*

*Мезенцева Вера Дмитриевна, ст. преподаватель*

Ныне в обществах постсоветского пространства, в том числе и на Украине, резко повышается внимание к проблемам нравственного воспитания, особенно к проблемам этического воспитания, морально-нравственного отношения к учёбе. Интерес специалистов – философов, этиков, психологов, педагогов к нравственному воспитанию вызван кризисом всего воспитательного процесса, его развития, его целей, и тревога по этому поводу бесконечна. Для многих стало очевидным, что система воспитания по всем своим данным резко отстаёт от требований жизни, от условий развития общества. Современное высокотехнологическое производство, научно-технический прогресс вовлекают в решение своих задач всё более широкие слои населения и требуют расширения возможностей получения ими высокого уровня знаний. Видимо, по этой причине государства постсоветского пространства ищут пути выхода из кризисного положения в сфере образования и пытаются перенять всё лучшее, что достигнуто в этой сфере в развитых странах Западной Европы и пытаются наладить систему воспитания.

Кризисное положение в деле нравственного воспитания усугубляется внутренними проблемами сферы образования и, прежде всего, высшего образования. Здесь достаточно много негативных явлений: отсутствие качества образования, коррупция, безответственность молодых людей, начинающих студенческую жизнь и особенно падение престижа знаний, снижение учебной мотивации, отсутствие желания учиться. Причем с каждым годом проблемы усугубляются. В чем причина? В научно-педагогической и социологической литературе указывают в основном на объективные причины. Во-первых, это низкий уровень подготовки выпускников школ, несогласованность вузовских и школьных программ, доступность платного образования для детей состоятельных родителей, в то время как малообеспеченным дорога в вуз часто бывает закрыта. В итоге, школьники, чьи родители в состоянии оплатить поступление, особо с учебой «не напрягаются», а дети, родители которых не имеют денег на учебу, опускают руки. Во-вторых, в современном украинском обществе люди вынуждены больше заботиться о материальной стороне жизни, чтобы не оказаться за чертой бедности, поэтому в обществе более престижными оказываются профессии экономиста, бухгалтера, юриста как высокооплачиваемые. Гуманитарные, инженерные профессии не востребованы. Это в какой-то степени дезориентирует молодого человека при выборе своей будущей профессии. Критерием выбора часто выступает не призвание, а выгода и популярность профессии. В-третьих, в системе высшего образования имеет место коррупция и взяточничество, низкий уровень преподавания, часто возникают проблемы с трудоустройством на работу после окончания вуза.

Снижение учебной мотивации также обусловлено субъективными

отчетной документации по педагогической практике.

Ознакомившись с методическим портфелем, студент более осознанно подойдет к выполнению своих обязанностей в ходе педагогической практики, к заполнению отчетной документации, а также научится более профессионально оценивать свою деятельность.

**Резюме.** В статті розкрити особливості структури і змісту навчально-методичного посібника: «Методичний портфель студента-практиканта» для майбутніх учителів іноземної мови.

**Summary.** In the some peculiarities of structure and contents are disclose and discover of educational - methodological manual: «Methodical file for a student in practice for future teachers of foreign languages».

### Литература

1. Дневник по педагогической практике для студентов факультета иностранных языков и профессиональной переподготовки / Е.Н. Соловова, К.С. Махмурия. - М.: Глосса-Пресс, 2005.
2. Методические рекомендации студентам-практикантам отделения романо-германской филологии по прохождению педагогической практики в школе в качестве учителей иностранного языка / О.Л. Мальшева, Т.П. Щеголева. - Гродно, 1999.
3. Шацкий С.Т. Школа для детей или дети для школы. Избр.пед.соч.-Т.2.- М.,1980
4. Сафонова В.В. Языковой портфель для учащихся VIII-XI классов школ с углубленным изучением иностранного языка. - М.: Еврошкола, 2000.
5. Duff T. Explorations in Teacher Training. -New York: Longman, 1988.
6. Alliantie O. Handbook for Clinical Practice/ Ohio: Mount Union College, 2004.
7. Stevick E. Images and Options in the Language Classroom. - Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
8. Sweetman J. Higher thoughts on teacher training//In Guardian Education. - 1993 -Vol. 9 (7).
9. Wallace M. Training Foreign Language Teachers: a reflective approach. London: Longman, 1991.

Подано до редакції 21.01.08

## ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

*Вовкотруб Райса Петрівна,  
кандидат педагогічних наук,  
в.о. доцента кафедри дефектології  
ММІ ВНЗ ВМУРоЛ «Україна»*

Психолінгвістика розглядає мовлення як один із видів цілеспрямованої діяльності людини, основними напрямками дослідження якої є: моделі граматичного породження висловлювань (С.М.Верещагін, І.О.Зимня, О.О.Леонт'єв, Т.В.Рябова); механізми сприймання й розуміння семантики мовлення, а також закономірності семантичної організації мовних здібностей людини (А.А.Брудний, А.П.Клименко та ін.), ймовірна організація сприймання мовлення (Р.М. Фрумкіна).

Мовлення безпосередньо пов'язане з мисленням, а тому у будь-якому виді мислення виявляється його роль. Зміст і форма мовлення людини залежить від її професії, ситуації, досвіду, темпераменту, характеру, здібностей, інтересів, стану. Саме тому повноцінне володіння мовленням передбачає адекватне засвоєння і породження його в єдності змісту і форми.

Цілком зрозуміло, пише Т.О.Піроженко, що мовленнєві досягнення дитини, як відображення досвіду міжособистісних взаємин, відзеркалюють

такі особистісно-значущі психологічні феномени, як статус її у сім'ї, груп дітей, ставлення оточуючих до неї, яке має прояв в оцінці. Але крім зовнішніх характеристик відношень дитини з оточенням, важливу роль виконує особисте ставлення малюка до людей, до самого себе.

Засвоєння мови дитиною протікає спонтанно, природно і без будь-яких зусиль з її боку. Ці особливості становлення мови і мовлення дітей пов'язані з процесами фізіологічного дозрівання центральної нервової системи і з певною її пластичністю в цей період. Формування систем, які забезпечують засвоєння мовлення, вимагають сучасної їх стимуляції мовленнєвими сигналами. При недостатній стимуляції (наприклад, із-за порушення слуху) процеси засвоєння мовлення затримуються [1, с. 40-41].

Дитина ще до сформованої структури мови-мовлення користується ним (мовленням), що і є самонавчанням. Цей парадокс пояснюється тим, що словоформа не володіє конкретним лексичним значенням, а ім'я без словоформи не може поєднуватись з іншим іменем і відповідно утворювати смисловий зв'язок. Звідси витікає: самонавчання йде відразу по всій вертикалі структури мовлення; речення (граматика) і текст комплементарні. Без граматики не може бути текст, а без тексту не виникає намірів будувати речення, із яких він складається [6, с. 329].

Л.С. Виготський розглядає проблему усвідомлення мовленнєвих процесів у зв'язку з психологічним змістом «навчання рідної мови». Дитина володіє відомими вміннями в галузі мовлення, зазначає вчений, але не усвідомлює цього. Виявляється це в тому, що вона володіє ними спонтанно, в певній ситуації, автоматично, тобто володіє ними тоді, коли ситуація в якихось своїх великих структурах викликає її на прояв цих умінь, але поза певною структурою – довільно, свідомо і цілеспрямовано – дитина не вміє зробити те, що вміє робити мимовільно. Вона обмежена, звичайно, у використанні своїх умінь... Це відноситься цілком до граматичних навичок дитини... У школі ж вона навчається усвідомлювати, що робить, і, звичайно, мимовільно оперувати своїми особистими вміннями. Її вміння переходять із неусвідомленого автоматичного плану до плану мимовільного, цілеспрямованого і усвідомленого [4, с. 157].

На думку О.О. Леонтьєва дитина ніколи не починає засвоєння рідної мови з вивчення азбуки, з читання і письма, зі свідомої побудови фрази, з лексичного значення слова, з вивчення граматики. Погоджуючись з Л.С. Виготським він додає, що розвиток мовлення йде знизу вгору. Раніше виникають елементарні найнижчі властивості мовлення, і лише пізніше розвиваються її складні форми, пов'язані з усвідомленням фонетичної структури мови, її граматичних форм і мимовільною побудовою мовлення.

Форма спілкування опосередкована мовою, що історично склалась у процесі діяльності людей, називається мовленням. Мовлення виконує ряд функцій: позначення (кожне слово, речення має певний зміст), повідомлення (передача відомостей, знань, досвіду), вираження (виявлення через інтонацію, наголос, побудову, використання порівнянь, прислів'їв і т.п., почуттів, потреб, стосунків), взаємодія (стимулювання до виконання задач, виявлення активності, до зміни поглядів). Функції мовлення по-різному проявляються в

текстів рідною мовою, як це передбачено, але й зміною самого типу тестування.

Реалізація перелічених завдань повинна сприяти підвищенню об'єктивності оцінки рівня доувзівської підготовки абітурієнтів і забезпечити орієнтацію добору на специфіку діяльності фахівця фізичної культури, яка має педагогічну спрямованість професії і фізкультурно-спортивну спрямованість спеціальності.

**Резюме.** Розглянута проблема організації і проведення вступних випробувань, а також змістовна частина вимог, які ставляться перед абітурієнтами. Проведено історичну характеристику Чернівецької області як поліетнічного регіону. Здійснено аналіз динаміки якісних результатів вступних випробувань на спеціальність «Фізичне виховання» у Чернівецькому національному університеті з урахуванням поліетнічності даного регіону.

**Ключові слова:** фізична культура і спорт, вступні випробування, середній бал, поліетнічність.

**Резюме.** Рассматривается проблема организации и проведения вступительных экзаменов, а также содержательная часть требований, которая ставится перед абитуриентами. Проведено характеристику Черновицкой области как полиэтничного региона с исторической точки зрения. Проведено анализ динамики качественных результатов вступительных экзаменов по специальности «Физическое воспитание» в Черновицком национальном университете с учетом полиэтничности региона.

**Ключевые слова:** физическая культура и спорт, вступительные экзамены, средний бал, полиэтничность.

**Summary.** The problem of the organization and realization of entrance examinations, and also a substantial part of requirements which is put before entrants is examined. It is carried out the characteristic of Chernovtsy area as polyethnic region from the historical point of view. It is carried out the analysis of dynamics of qualitative results of entrance examinations in a speciality «Physical training» at Chernovtsy national university with the account polyethnic of the region.

**Keywords:** physical training and sports, entrance examinations, estimation, polyethnic.

#### Література

1. Бабушкин Г.Д. Психологические механизмы возникновения и формирования профессионального интереса к спортивно-педагогической деятельности // Теория и практика физической культуры. – 1996. – № 1. – С. 20-22.
2. Виноградов В. Что нас ждет завтра? // Alma mater. – 1994. – № 1. – С. 5-6.
3. Зволинская Н.Н., Маслов В.И. Путь к идеалу высшего физкультурного образования // Теория и практика физической культуры. – 1998. – № 11-12. – С. 28-31.
4. Курдюков Б.Ф. Теория и методология модернизации процесса профессиональной подготовки специалистов физической культуры в системе высшего образования: Дис. ... д-ра пед. Наук: 13.00.08. – М.: РГБ, 2006.

Подано до редакції 18.01.08

### **Виходячи з даних таблиці, зауважимо:**

– у **2005 році** з наявної кількості абітурієнтів 10 осіб, що складає 19,2 % (що корелює з кількістю населення області неслів'янської етнічної приналежності) користувалися пільгами у складанні випробування з української мови внаслідок специфіки викладання (викладання рідною мовою) у загальноосвітніх навчальних закладах та відсутності обов'язкового випускного іспиту з української мови. При цьому вони користувалися правом при вступі у ВНЗ скласти іспит з української мови у вигляді диктанту.

Середній бал з комплексного випробування з фізичного виховання складав 26,8 переказ з творчим завданням з української мови – 16,5, що корелює з половинним показником максимально можливого балу з двох вступних випробувань.

– у **2006 році** з наявної кількості абітурієнтів 6 осіб, що складає 8,2 % користувалися пільгами при складанні випробування з української мови.

Середній бал з комплексного випробування з фізичного виховання складав 27, переказ з творчим завданням з української мови – 15,9, відмітимо несуттєве зростання середнього балу з комплексного випробування з фізичного виховання 0,3 % та зменшення середнього балу з української мови на 4 %, що можна пояснити зменшенням кількості осіб, які користувалися пільгами з української мови (які, очевидно, гірше володіють українською мовою внаслідок етнічності).

– у **2007 році** середній бал з комплексного випробування з фізичного виховання склав 27,1; всі абітурієнти проходили тестування з української мови. Середній бал склав 14,3, що на 6 % менше середнього балу 2005 року.

### **Висновки.**

1. Визначення загального рівня знань абітурієнтів з дисциплін гуманітарного і природничо-наукового циклів, які є найбільш значимими для навчання у вузі фізичної культури і їхніх потенційних можливостей продовжити навчання на рівні вищої освіти.

2. Визначення наявності практичних навичок у спортивній діяльності і життєво важливих якостей, що характеризують рівень спортивної і загальної фізичної підготовки, що лежать в основі подальшого пізнання й освоєння обраної спеціальності та спеціалізації.

3. Діагностування передумов і схильності абітурієнтів до освоєння спеціальності і професійно-педагогічної діяльності як основа прогнозування можливих гарантій якісної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури.

4. Проведено історичну характеристику Чернівецької області як поліетнічного регіону.

5. Аналіз якісних результатів вступних випробувань на напрям підготовки «Фізичне виховання» Чернівецького національного університету свідчить про зниження рівня знань абітурієнтів з української мови, що можна пояснити гіршим володінням знаннями з української мови абітурієнтів неслів'янської етнічної приналежності.

6. Бажано враховувати при вступних (незалежних) тестуваннях етнічну приналежність абітурієнтів, що мала б проявлятися не тільки у перекладі

таких його видах, як усне, зовнішнє усне і писемне, внутрішнє (Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологический словарь-справочник. – Мн.: Харвест, М.: Аст, 2001, с. 349-350).

Психолінгвісти доводять, що зовнішній бік мовлення розвивається у дитини від слова до поєднання двох або трьох слів, потім до простої фрази і до об'єднання фраз, ще пізніше – до складних речень і до зв'язного, що складається з розгорнутого ряду речень, мовлення. Дитина йде в оволодінні фізичним боком мовлення від частини до цілого. Але відомо також, що за своїм значенням перше слово в неї є ціла фраза – односкладове речення. У розвитку семантичного боку мовлення дитина починає з цілого речення і тільки пізніше переходить до оволодіння окремими смисловими одиницями, значеннями окремих слів, розчленувавши свою зливу, виражену в однослівній пропозиції думку щодо ряду окремих, пов'язаних між собою словесних значень. Таким чином, стверджують вчені: якщо охопити початковий і кінцевий моменти у розвитку семантичного і фізичного боків мовлення, можна легко впевнитись у тому, що цей розвиток йде в протилежних напрямках. Смисловий бік мовлення розвивається від цілого до частини, від речення до слова, а зовнішній бік мовлення йде від частини до цілого, від слова до речення.

У процесі дитячого мовлення розвивається не просто мова, як звичайно розуміють цей розвиток лінгвісти, відбувається не просто реалізація вроджених механізмів. У комунікативно-мовленнєвому розвитку спостерігається зміна характеру взаємодії системи невербальних і мовних засобів, що є в розпорядженні дитини і забезпечують їй успішність пізнання й спілкування. Інакше кажучи, комунікативно-мовленнєвий розвиток демонструє зміну способу використання знакових засобів (невербальних і мовних) для цілей пізнання і спілкування [5, с.18].

Мовлення дитини завжди викликало у психолінгвістів живий інтерес. Більше того, дитяче мовлення традиційно вважається таким самим природним об'єктом вивчення для психолінгвістів, як, наприклад, закони словотворення для лінгвістів [7, с.104]. Аналізуючи дослідження дитячого мовлення, Р.М. Фрумкіна пише: «Протягом багатьох років дослідники дитячого мовлення фіксували свої спостереження за вивченням дитиною системи фонем рідної мови, вивчали лексичний склад, розвиток словотвірних навичок, оволодіння граматичними й синтаксичними конструкціями, побудовою зв'язної розповіді і т.ін. Але у працях, присвячених дитячому мовленню, переважають безумовно лише описові дослідження. Ця ситуація відповідає такому періоду існування будь-якої галузі знань, коли головне – накопичити побільше фактичного матеріалу. Саме такий чисто описовий підхід до вивчення дитячого мовлення і дозволив почати ставитись до нього як до окремого об'єкта дослідження».

Мовлення є однією з центральних психічних функцій, що має вирішальний вплив на формування особистості, мислення. Саме тому, на думку І.П. Ющука, основним завданням шкільного курсу рідної мови є розвиток мовлення учнів, який слід нерозривно пов'язувати з розвитком мислення, бо мовлення без мислення – це пустопорожнє говоріння, а мислення без мовлення – нереальне. Рівень розвитку як мислення так і мовлення дитини

прямо пропорційно залежить від її словникового запасу. Чим багатший словник, тим проникливіше вона бачить світ, тонше вицлює явища, точніше сприймає почуте й прочитане, чіткіше формує й виражає свої думки.

Зв'язок мовлення і мислення становить основу логічності мовлення. Не випадково в народі говорять: перш, ніж сказати, слід подумати. Вимога ж ця націлює мовця на те, щоб ні семантика слова, ні значення зв'язки мовних одиниць (слів і частин складних речень) не суперечили логіці, тобто внутрішній закономірності зв'язку слів чи предикативних частин у складних реченнях, і щоб обґрунтування висловлюваного спиралось на причинно-наслідкові відношення. Для досягнення цього, зазначає С.І. Дорошенко, треба прагнути, по-перше, до точності і логічності; по-друге, до правильної семантичної організації висловлень речень; по-третє, до змістової і композиційної їх закінченості. Недотримання цих умов спричиняє алогічність (суперечливість, безглуздість) мовлення. Закономірним є те, що, ставлячи за мету досягнення мисленнєвого розвитку, ми тим самим закладаємо основу для мовленнєвого вдосконалення (Л.В. Скуратівський).

У процесі психічного розвитку дитини її мовлення формується поетапно, дякуючи взаємодії процесів спілкування, які постійно ускладнюються (і процесів використання мовлення з некомунікативною метою), і становленню інших видів діяльності, що лежать в основі мовлення.

Як підкреслює Л.В. Щерба, мовленнєва діяльність (процеси говоріння і слухання - розуміння) опосередкована переходом від системи мови до мовленнєвих текстів, необов'язково літературних. Під час говоріння ми «поєднуємо слова, хоч і за певними законами, але часто-густо самим неочікуваним способом, використовуючи не тільки почуте сполучення, але й постійно утворюємо нове» (Кацнельсон С.Д. Типологія мови і мовленнєвої діяльності. М.: Едиторил УРСС, 2002. – 220 с.).

Оскільки мовленнєва діяльність має принципово творчий характер, то засвоївши мову, тобто оволодівши у відомому обсязі семантикою мови, історично виробленою системою значень, мовними способами оперування, людина у своїй практичній мовленнєвій діяльності застосовує її до нових фактів дійсності. Засвоївши поняття і способи їх зв'язку мовець користується формою, яку він, за умовами мовлення, наповнює новим змістом. У результаті розширюються семантичні зв'язки між словами, збагачується зміст висловлених понять [2, с.158].

Освоєння мовленнєвого багатства, під яким прийнято розуміти використання таких мовних одиниць, які забезпечують чітке сприйняття висловленого і викликають інтерес до повідомлюваного, С.І. Дорошенко вбачає у роботі над розширенням активного словникового запасу, вмінням оперувати ним і засобами живого викладу.

У шкільній практиці відомими є вимоги до дитячого мовлення: говорити правильно, чисто, точно, логічно, зрозуміло. Вони становлять перелік якостей літературного усного мовлення, а саме: правильність – дотримання закріплених у літературній мові норм; чистота – вживання літературного чи нелітературного слова, постановка наголосу або будова речення; точність –

На території сучасної Чернівецької області у різні часи жили і творили видатні діячі української, румунської, єврейської, німецької, польської національних культур Юрій Федькович, Сидір Воробкевич, Степан Сміль-Стоцький, Омелян Попович, Іларій Карбулицький, Ольга Кобилянська, Міхай Емінеску, Аурел Ончул, Чіпріан Порумбеску, Ієлезер Штейнбарг, Пауль Целан, Роза Ауслендер, Сіді Таль, Володимир Івасюк, Назарій Яремчук, Іван Миколайчук.

Різноманітні пам'ятки культур зарубинецької (I ст. до н.е. -II ст. до н.е.), черняхівської (II-V ст. н.е.), виявлені більш як у 150 пунктах, засвідчують, що північна Буковина – слов'янська земля. Пам'ятки археології та архітектури Буковини включають слов'янські городища IX-X століть, древноруські городища XII-XIII століть, пам'ятки культурної архітектури [5].

Таким чином поліетнічність даного регіону не викликає сумнівів, окрім того, статистичні дані свідчать про наявність 25 % неукраїнського населення.

До проблеми професійної придатності близькою є проблема профвідбору, яка включає в себе наступні суттєві елементи: 1) добір декількох осіб з багатьох – одноразовий чи повторюваний процес (може бути формалізований шляхом установа певних критичних рівнів виконуваної дії чи здійснюватися у формі безперервного дослідження); 2) обмежена мета; 3) застосування конкретних параметрів для розподілу контингенту на групи; 4) прогнозування успіху за ознаками, які визначають ефективність професійної діяльності.

Враховуючи зазначені елементи, структура вступного випробування на напрям підготовки «Фізичне виховання» у Чернівецькому національному університеті визначена двома випробуваннями:

1. Українська мова (максимальна оцінка – 30 балів).
2. Комплексне випробування з фізичного виховання (максимальна оцінка – 60 балів).

Також передбачена можливість абітурієнтам, які мають спортивні звання (не нижче майстра спорту), бути зарахованими до ВНЗ за співбесідою.

Аналіз якісних результатів вступних випробувань на напрям підготовки «Фізичне виховання» Чернівецького національного університету представлений у таблиці 1.

Таблиця 1

Рік вступу	Загальна кількість абітурієнтів на денну форму навчання	Кількість абітурієнтів, зарахованих за співбесідою	Середній бал / кількість з випробування з «Української мови»				Середній з комплексного випробування з фізичного виховання
			Переказ з творчим завданням	Переказ	Диктант	Тест	
2005	74	12	16,5/52	–	12,9/10	–	26,8
2006	73	15	15,9/52	14,3/6	–	–	27
2007	93	8	–	–	–	14,1/85	27,1

мови з досить високою точністю визначає рівень довузівської підготовки абітурієнтів з інших гуманітарних дисциплін.

Екзамен зі спеціалізації, у принципі, спрямований на визначення рівня спортивної підготовленості. У той же час зовсім не враховуються спортивні звання. Але ж спортсмени, що мають спортивні звання, є майстрами своєї справи. Складається ситуація при якій на вступних екзаменах зі спеціальності можуть одержати відмінну оцінку і заслужений спортсмен, і людина, яка не займається активно спортом, але існуючі природні задатки на рівні виконання установлених вимог. Це ніяк не може стимулювати в бажаючих вступити у фізкультурні вузи систематичність і регулярність занять спортом.

**Постановка завдання.** Особливою проблемою виступає якість та об'єктивність вступних тестувань, оскільки чітко визначено необхідність незалежного тестування з «Української мови та літератури» поліетнічного регіону.

На сьогоднішній момент, інформація про національність абітурієнта носить етичний характер. Простежити закономірності якісного рівня знань, навичок та умінь абітурієнтів спробуємо на основі статистичного узагальнення даних щодо вступних іспитів, що дасть вірогідну картину володіння знаннями з державної мови та практичних навичок у спортивній діяльності абітурієнтів у поліетнічному регіоні.

Робота присвячується аналізу динаміки якісних результатів вступних випробувань на спеціальність «Фізичне виховання» Чернівецького національного університету з урахуванням поліетнічності даного регіону.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Чернівецька область – південно-західний регіон України, відомий також під назвою «Північна Буковина». Вперше у письмових історичних джерелах назва «Буковина» зустрічається в одному з актів молдовського господаря Романа I від 30 березня 1392 року. Місто Чернівці згадується вперше в одній з грамот молдовського господаря Олександра чел Бун, датованій 1408 роком.

Впродовж останніх 650 років територія Північної Буковини (сучасної Чернівецької області) була складовою частиною різних держав: впродовж 415 років (1359-1774 рр.) вона перебувала у складі Молдовського князівства, протягом 143 років (з 1775 по 1918 рр.) відносилася до Габсбурзької Австрії (Австро-Угорської імперії), майже 25 років (у період 1918-1940 та 1941-1944 рр.) знаходилася під владою Румунії.

Чернівецька область була утворена 7 серпня 1940 року.

Територією Чернівецької області проходить державний кордон протяжністю 404,4 км., в тому числі: з Румунією – 226,4 км., з Республікою Молдова – 178 км.

Загальна кількість населення – 918,5 тис. осіб (1,9% населення України). На території області проживають представники майже 70 національностей і народностей, найбільші з яких становлять українці – 75%, румуни – 12,5%, молдовани – 7,3%, росіяни – 4,1%, інші – 1,1%. Кількість міського населення складає 373,1 тис. осіб (40%), сільського – 545,4 тис. осіб (60%). У структурі населення за статтю: чоловіків – 430 тис. осіб (47%), жінок – 488,5 тис. осіб (53%).

відповідність лексичного значення до змісту ужитих мовцем слів; логічність – чітка семантична організація висловлень і послідовність викладу; свідомість – зрозумілий, ясний виклад думок [3, с. 47-49].

Необхідність навчати дітей зв'язно висловлювати свої думки викликала до життя термін «зв'язне мовлення», який закріпився у методиці викладання мови у початкових класах (М.С. Вашуленко, С.І. Дорошенко, О.І. Мельничайко). Під цим терміном учені розуміють монологічне мовлення, точніше – процес, діяльність мовця, послідовний усний чи письмовий виклад думок, знань. Наслідком діяльності стає текст, тобто сукупність взаємопов'язаних самостійних речень, об'єднаних спільним предметом (темою) й головною думкою висловлювання за допомогою мовних (лексичних, граматичних й інтонаційних) засобів. У методиці мови ці два поняття «зв'язне мовлення» і «текст» стоять поряд. І зв'язне мовлення, і текст є формами спілкування.

Дослідження в галузі психолінгвістики (Л.В. Виготський, О.О. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн) дають підстави твердити, що для повноцінного спілкування людина повинна мати цілу низку вмінь: по-перше, швидко і правильно орієнтуватися в умовах спілкування; по-друге, правильно спланувати своє мовлення; по-третє, знайти адекватні засоби для передачі його змісту. Сам мовний процес учені визначають як творчий, оскільки одну і ту саму думку різні люди передають по-різному. Усне мовлення виникає у процесі безпосереднього живого спілкування. Однак закони побудови мови, її звукового складу залишаються неусвідомленими до тих пір, доки в школі дитина не починає спеціально займатися граматику мови і фонетикою мовлення (О.Р. Лурія).

Мовленнєвий розвиток дитини є досить широким поняттям, що охоплює рівень сформованості звукомови, його відповідності загальноприйнятим орфоепічним нормам української мови, обсяг словникового запасу і граматичну організацію мовлення. Мовлення учнів розвивається, якщо вони набувають здатності розуміти лексичне і граматичне значення слова, словосполучення, речення, тобто якщо запам'ятовується матеріальна оболонка відповідного мовного знака і правильно співвідноситься з явищем позамовної реальності.

З огляду на це, М.С. Вашуленко пише, що в сучасній методиці початкового навчання рідної мови широко запроваджується функціональний підхід, дидактичним засобом його реалізації виступає зв'язне висловлювання, тобто текст. Саме в ньому (тексті) як найвищому рівні мовної системи функціонують мовні одиниці нижчих від нього рівнів – речення, словосполучення, слово.

Добре розвинене мовлення дітей є одним із головних показників готовності до шкільного навчання. Психологи стверджують: «Рідну мову можна вважати центральним предметом у початковій школі, оскільки вона «проникає» у всі інші предмети, поєднує і об'єднує їх результати, мовлення ж є основою, на якій вибудовується вся навчальна діяльність».

Віковий період, протягом якого мовлення засвоюється «без зусиль», називається критичним (critical age for language acquisition), оскільки за межами

цього періоду дитина, яка не має досвіду мовленнєвого спілкування, стає нездатною до навчання. Тривалість критичного періоду виражається порізному – від народження і до 3-11 років, і від 2-х років до періоду статевого дозрівання [1, с. 41].

Спостереження, проведенні за дітьми - дошкільниками (Л.І. Божович, О.Р. Лурія, Н.Г. Морозова), показали, що дитина, яка достатньо добре володіє усним мовленням, не може легко виділяти окремі слова, з яких складається її мовлення і тим більше усвідомлювати звуки, з яких утворені окремі слова. Як правило, дошкільник, промовляючи ту чи іншу фразу, усвідомлює предметний зміст цієї фрази, але не усвідомлює ті окремі слова, з яких ця фраза складається. Саме тому він нерідко допускає типові помилки при аналізі мовлення, і якщо йому запропонувати порахувати слова, які входять до складу фрази, він буде рахувати не слова, а предмети, про які йдеться. Абсолютно іншими психологічними особливостями відрізняється перший період навчання грамоти, – його (дошкільника) початкове ставлення до живого мовлення змінюється. Коли дитина починає навчатись читати і писати, необхідність поставитись свідомо до своєї мовленнєвої продукції і до мовлення учителя чи однокурсників стає неминучою (Р.М. Фрумкіна).

Онтогенез мовної здібності – це складна взаємодія, з одного боку, процесу спілкування дорослих і дитини, з другого – процесу розвитку її предметної і пізнавальної діяльності (В.П. Белянін). Але за умови правильних методичних підходів, належної організації процесу навчання рідної мови в першому класі, в учнів успішно формуються вміння слухати і розуміти почуте, висловлюватися, вступати в діалог і полілог. Дитина, як стверджує В.П. Белянін, достатньо швидко стає повноправним членом свого мовного угруповання, здатного породжувати і розуміти безкінечну кількість нових для неї, але не менш значимих речей мовою, якою вона оволодіває. Якщо з нею адекватно і багато спілкуватись, вона буде добре говорити. Що стосується зв'язного мовлення, складання розповіді (за термінологією С.Л. Рубінштейна – контекстуального), то тут, безперечно, дитину треба навчати [7, с. 129].

Для кожного школяра мовлення стає не лише засобом спілкування, а й рушійною силою інтелектуального розвитку, інструментом пізнання і самовиховання, бо від рівня мовленнєвих навичок залежать шкільні успіхи. На більш високих стадіях мовленнєвого розвитку, коли у дитини виникає здібність розуміти і користуватись зв'язним мовленням, процеси навчання не тільки набувають більш розгорнутої форми, а відбувається ускладнення і немов би «підвищення» їх функції. Оволодіння знаннями стає процесом, який разом з тим приводить до формування у дитини внутрішніх пізнавальних дій і розумових операцій. А це, у свою чергу, служить передумовою для оволодіння поняттями в їх зв'язках і рухах [6, с.298].

**Резюме.** У статті розкрито сутність психолінгвістичних особливостей мовлення, проаналізовано результати наукових досліджень. Автор зосереджує увагу на проблемі розвитку усного мовлення дітей 6-7 річного віку; доводить, що від рівня сформованості мовленнєвих умінь першокласників залежить успішність усвідомленого засвоєння мови й розвитку мовлення в майбутньому.

**Ключові слова:** психолінгвістика, мова, мовлення, мислення.

культури справедливо визнаються актуальними. Перша причина невирішеності цього питання – недостатньо об'єктивне виявлення загальноосвітньої готовності абітурієнтів навчатися у вищому навчальному закладі. Друга причина обумовлена структурною організацією мотиваційної основи абітурієнтів і характером їх направленості на засвоєння професії.

Для того щоб розробити основні вимоги вхідного контролю у вузах фізичної культури, призначенням якого є якісний професійний добір студентів з числа абітурієнтів, необхідно, поряд з урахуванням специфіки фізкультурно-спортивної діяльності і професійних якостей фахівця фізичної культури, розглянути особливості індивідуально-соціальної характеристики і діяльності студента.

Сучасні цілі і завдання профвідбору (вхідного контролю) у вузах фізичної культури можуть бути успішно вирішені лише тоді, коли вони будуть опиратися на існуючі теоретичні погляди і судження, логіку сучасної парадигми навчання у вищій школі і методологічні основи організації профвідбору у вузах. Разом з цим розробка вимог вхідного контролю повинна ґрунтуватися на факторах, що визначають підходи і принципи до його організації і проведення, а також на його змістовну частину.

Для більш повного і всебічного розуміння особливостей процесу профвідбору у вузі розглянемо систему основних визначальних факторів, що обумовлюють методологію підходу до вирішення його проблем, розділивши їх на окремі групи:

- 1) відповідно до сучасних поглядів, профвідбір у системі освіти складають індивідуально-орієнтовані фактори;
- 2) основні напрямки професійної підготовки студентів вузів фізичної культури;
- 3) учбово-практична і соціально-побутова специфіка життєдіяльності студентів фізкультурних вузів.

У даний час вхідний контроль у вузах фізичної культури містить у собі два види іспитів: українська мова та фізична культура. За логікою, результати вступних іспитів повинні відображати загальний рівень довузівської підготовки, рівень початкової спеціальної підготовки, а також – схильність поступаючих абітурієнтів до обраної професійної діяльності. У цьому випадку кожен вступний іспит повинен сприяти визначенню рівня знань і підготовленості не з одного, а з цілого блоку навчальних предметів шкільної програми. Тільки при такому підході можна отримати об'єктивну оцінку рівня довузівської підготовки вступників, що є основним завданням вхідного контролю.

Як показали результати аналізу [4, с. 170-178], між рівнем довузівської підготовки з української мови, і основним гуманітарним дисциплінам (література, історія, іноземна мова, суспільні дисципліни) існує пряма кореляційна залежність. При цьому, сприймаючи вступні іспити у вигляді тесту, можна говорити про його інформативність стосовно дисциплін гуманітарного блоку, про що свідчать результати, отримані при визначенні коефіцієнта валідності.

Таким чином, диференційована оцінка вступного екзамену з української



**ОСОБЛИВОСТІ ВСТУПНИХ ВИПРОБУВАНЬ У ГАЛУЗІ ФІЗИЧНОГО  
ВИХОВАННЯ В ПОЛІЕТНІЧНОМУ РЕГІОНІ  
(НА ПРИКЛАДІ ЧЕРНІВЕЦЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА)**

*Мединський Сергій Володимирович  
доцент кафедри фізичної культури і валеології  
Чернівецького національного університету  
імені Юрія Федьковича*

**Постановка проблеми.** Ефективність підготовки спеціалістів у вузі знаходиться у прямій залежності від того, наскільки швидко сьогоднішній абітурієнт, а завтрашній першокурсник, може включитися у відносно нову для нього навчально-педагогічну діяльність. У зв'язку з чим стає очевидною необхідність дотримання наступності між школою і вузом, а також іншими навчальними закладами, які входять у структуру системи професійної підготовки фізкультурних кадрів.

Все сказане вище підкреслює важливість і значимість даного питання, особливо у сучасних умовах навчання у вищій школі. Пред'являючи підвищені вимоги до якості професійної підготовки спеціалістів з вищою фізкультурною освітою, цілком природним є те, що починати цю роботу потрібно з підвищення якості набору і комплектування навчальних груп.

При дослідженні професійної придатності особливого значення потрібно надавати діагностиці спеціальних здібностей, що порівнюються з поведінковими характеристиками індивіда, які формуються в процесі спостережень за ним.

Проблема профвідбору є досить актуальною у сфері освіти, навчання і підготовки професійних кадрів. Її вирішення можливе на основі всебічного аналізу психологічних особливостей професійної діяльності, а також міри прояву в ній спеціальних здібностей, наявність яких є необхідною умовою для навчання в професійних навчальних закладах [3].

В умовах вищих навчальних закладів реалізація основних положень профвідбору найбільш реальна в процесі проведення вхідного контролю, основним завданням якого повинне бути забезпечення якісного добору здатної і професійно придатної молоді, з числа абітурієнтів, які поступають у вуз.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Процес підготовки кваліфікованих спеціалістів фізичної культури забезпечується всією системою навчально-виховного процесу. При цьому особлива увага повинна приділятися питанням набору і відбору, заснованим на специфіці та особливостях професійної діяльності. Успішне вирішення цього питання є заставою якісного навчання майбутніх студентів.

У даний час проблеми відбору залишаються актуальними, а їх вирішенням займаються багато провідних спеціалістів [1, 2].

Як і раніше актуальними залишаються питання організації і проведення вступних екзаменів, а також змістовна частина вимог, які ставляться перед абітурієнтами.

Питання організації і проведення вхідного контролю у вузах фізичної

**Резюме.** В статті раскрыта сутність психолінгвістических особенностей речи, проанализированы результаты научных достижений. Автор сосредотачивает внимание на проблеме развития устной речи детей 6-7 летнего возраста; доказывает, что от уровня сформированности речевых умений первоклассников зависит успешность сознательного усвоения языка и развитие речи в будущем.

**Ключевые слова:** психолінгвістика, язык, речь, мышление.

**Summary.** The fundamental aspects of the psycholinguistics peculiarities of speech have been discussed, the results of scientific achievements have been analyzed in the article. The author concentrates his attention on the problem of the oral speech of the pupil of 6-7 ages and proves that the level of speech abilities of the first formers depends on the cognitive mastering of the language and the development of the speech in the future.

**Keywords:** psycholinguistics, language, speech, cognition.

**Література**

1. Белянин В.П. Психолінгвістика: Учебник / В.П. Белянин. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2003. – 232 с.
2. Гречко В.А. Теория языкознания: Учебное пособие. – М.: Высшая школа, 2003. – 375 с.
3. Дорошенко С.І. Основи культури і техніки усного мовлення: Навчальний посібник / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – 2-е вид., перероб. і доп. – Харків: ОВС, 2002. – 144 с.
4. Леонтьев А.А. Основи психолінгвістики. – 3-е изд. – М.: Смысл; СПб: Лань, 2003. – 287 с.
5. Піроженко Т. Мовлення дитини: Психологія мовленнєвих досягнень дитини. – К.: Главник, 2005. – 112 с.
6. Психолінгвістика в очерках и извлечениях: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт. - сост. В.К. Радзиховская, А.П. Кирьянов, Т.А. Пекишева и др. / Под общ. ред. В.К. Радзиховской. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 464 с.
7. Фрумкина Р.М. Психолінгвістика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 320 с.

Подано до редакції 6.02.08

**СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
НА ОСНОВЕ МОДУЛЬНОГО ПРИНЦИПА ОРГАНИЗАЦИИ  
ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Аспирант Герасименко Игорь Анатольевич*

*Научный руководитель: доц., к.е.н.*

*Петрова Инна Викторовна*

*Донецкий государственный университет управления*

*г. Донецк*

**Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными практическими заданиям.** На рубеже XX-XXI веков отечественное образование вступило в период глубоких перемен, характеризующихся новым пониманием целей и ценностей, осознанием необходимости реализации многоуровневого и вариативного подходов, совершенствованием содержания и технологий формирования культуры будущего специалиста.

В наиболее развивающихся отраслях промышленности, какой, без сомнения, является фармацевтическая отрасль, спрос на специалистов высокого профессионального уровня постоянно возрастает. Причина этого роста заключается в том, что в фармацевтической отрасли Украины все чаще

разрабатываются новые продукты, инновационные уникальные технологии, применяется современное оборудование, а также происходит компьютеризация многих производственных процессов. В связи с этим возникает острая необходимость пересмотра существующих образовательных технологий и разработка стратегии по внедрению современных информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс. В сложившейся ситуации наиболее подходящей формой организации учебного процесса является электронное обучение, основной задачей которого является выведение на более высокий качественный уровень образовательных услуг, связанных с обучением, переподготовкой и повышением квалификации специалистов фармацевтической отрасли.

Несмотря на стремительное внедрение электронного обучения в Украине и за рубежом, существует задержка в развитии электронного обучения по фармацевтическим специальностям, по сравнению с реализацией электронного обучения по гуманитарным и экономическим специальностям. Лимитирующими факторами при этом могут выступать особенности предметной области. Ликвидация упомянутого отставания с помощью создания мультимедийных обучающих курсов и средств электронного обучения с учетом особенностей подготовки специалистов в области фармацевтики и управления фармацией представляет собой ключевой шаг к выводу электронного обучения в этой области на принципиально новый уровень развития.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Исследованию проблем развития образования посвящены работы отечественных и зарубежных специалистов, в основе которых заложены следующие позиции: разработка стратегии и приоритетов в развитии образования (работы отечественных ученых – И.В. Бестужева – Лады[1], А.В. Баранников [2], Б.Л. Вульфсона); теория и практика построения содержания образования в педагогических системах различной направленности, а также в сфере медицины и фармации (Е.И. Артамонова, А.Ю. Белогуров [3], С.В. Гончарова [4] и др.).

Следует отметить, что на сегодняшний день недостаточно изучены вопросы подхода и управления в сфере фармацевтического образования.

**Общая цель.** Разработать направление мультимедийного обучающего курса, основанного на модульном принципе организации электронного обучения по фармацевтическим специальностям.

**Изложение основного материала.** Система образования и наука являются одним из объектов процесса информатизации общества. С использованием новых информационных технологий связаны надежды на повышение эффективности учебного процесса, на уменьшение разрыва между требованиями общества к выпускникам учебных заведений и тем, что эти заведения в действительности дают своим учащимся. В связи с этим отбор содержания образования, разработку методик преподавания всех без исключения предметов на базе широкого использования современных информационных систем, становятся в ряд актуальнейших проблем перестройки системы образования. Развитие информационных технологий

освіти, в залежності від історичних, економічних, політичних та соціальних чинників, що діють на її території. На нашу думку, для країн з федеративним державним устроєм одним із варіантів ефективних освітніх реформ може бути діяльність чартерних шкіл та приватних організацій управління освітою, як це робиться у США та Канаді. У результаті проведеного дослідження було виявлено, що на даний момент діяльність чартерних шкіл та організацій управління освітою є результативною. Проте, через недовгий термін їхнього існування робити остаточні висновки про стовідсотково позитивні наслідки їхньої діяльності здається передчасним.

**Резюме.** У статті розглядаються причини кризових явищ в освітньому просторі американського континенту. Подається теоретичне обґрунтування, створення та функціонування приватних організацій управління освітою та чартерних шкіл. На основі документальних матеріалів та доповідей аналізуються результати їх діяльності та подальші перспективи розвитку.

**Ключові слова:** освітні реформи, управління освітою, організації управління освітою, чартерна школа.

**Резюме.** В статье рассматриваются причины критических явлений в образовательном пространстве американского континента. Теоретически обосновывается создание и функционирование частных организаций управления образовательным процессом и чартерных школ. На основе документальных материалов и отчетов анализируются результаты их деятельности и дальнейшие перспективы их развития.

**Ключевые слова:** образовательные реформы, управление образованием, организации управления образованием, чартерная школа.

**Summary.** The article deals with the causes that led to the crisis in the area of education of the American continent. Theoretical grounds for the creation and functioning of the education management organizations and charter schools have been given. Their current activity and future perspectives have been analyzed on the basis of documental materials and reports.

**Keywords:** educational reforms, educational management, education management organizations, charter school.

#### **Література**

1. Bosetti L. The Alberta Charter School Experience. [www.fraserinstitute.org/Commerce.Web/](http://www.fraserinstitute.org/Commerce.Web/).
2. Bosetti L. The dark promise of charter schools//Policy Options, July-August 1998. – P. 62-67.
3. Contracting With External Education Management Providers. The Centre for Comprehensive School Reform and Improvement, Washington DC
4. Freedman J. Charter schools in Atlantic Canada: an idea whose time has come [www.aims.ca/library/book\\_charter](http://www.aims.ca/library/book_charter).
5. Hentschke G., Oschman, S., Snell L. Trends and the best practices for Education Management Organizations. Policy Perspectives
6. Whittle C. Crash Course: a Radical Plan for Improving Public Education. – Riverhead books, New York, 2006. – 284 p.
7. The Canadian Encyclopedia
8. Zwaagstra M., Clifton R., Long J. Getting the fox out of the schoolhouse: how the public can take back public education. Atlantic Institute for market studies, Halifax, Nova Scotia, 2007. – 43 p.

Подано до редакції 17.01.08

Незважаючи на активну діяльність чартерних шкіл та зростання їх кількості, не вся громадськість та не всі освітні організації підтримують їх функціонування. Асоціації вчителів Канади, наприклад, не відносяться схвально до створення чартерних шкіл, оскільки функціонування таких шкіл спричиняє децентралізацію управління та збільшення прав батьків, які, на думку вчителів, не здатні приймати фахові рішення щодо викладання та навчання дітей [1]. Асоціації вчителів не підтримують надання батькам права вибору школи для їхніх дітей (у Канаді діти як правило відвідують школу, що знаходиться у їхньому територіальному окрузі). Можливість обирати іншу школу, що не розташована по сусідству, як стверджують асоціації вчителів, призведе до диференціації шкіл на кращі та гірші [8]. Противники чартерних шкіл також стверджують, що освіта як така не може бути заснована на принципах ринкової конкуренції і що це суперечить законам демократії та рівності й загальнодоступності освітнього вибору. Чартерні школи розглядаються як такі, що сприяють поділу суспільства на рівні, де діти, що не здатні зайняти належну позицію на освітньому ринку, повинні назавжди покинути його [2].

Проте, не зважаючи на протести, діяльність чартерних шкіл, як і організацій управління освітою, почала приносити значні результати. Оскільки у державних загальноосвітніх школах рівень знань студентів у різних регіонах країни продовжував суттєво відрізнятися, а показники студентської успішності були низькими, уряд США у 2002 р. прийняв акт «Жодна дитина не залишиться осторонь» (No Child Left Behind), який передбачав серйозну реструктуризацію шкіл у випадку їхньої нездатності покращити свою роботу. Згідно цього акту, школи, які не змогли досягнути адекватного щорічного прогресу протягом п'яти послідовних років, повинні, в межах існуючих законів штату, бути кардинально реструктуризовані за одним з наступних запропонованих варіантів:

- перетворення школи у загальноосвітню чартерну школу;
- заміна більшості або усього кадрового складу школи (включаючи директора), які безпосередньо відповідають за результативність її роботи;
- підписання контракту з організацією управління освітою та передання їй управління школою;
- передання управління діяльністю школи державній освітній структурі, якщо це дозволяється законом штату;
- проведення інших кардинальних реструктуризацій, таких як серйозні зміни у кадровому забезпеченні школи та її управлінні, з метою забезпечення академічної успішності учнів та значного прогресу школи на протязі наступного року [3].

Таким чином, бачимо, що політика федерального уряду США спрямована на розвиток та підтримку діяльності як чартерних шкіл, так і організацій управління освітою.

Отже, основним пріоритетом освіти залишається її якість. В умовах зниження показників учнівської успішності, усі країни світу активно шукають вирішення цієї проблеми. Кожна країна має своє бачення щодо реформування

открывает новые возможности организации учебного процесса при обучении студентов.

В последние годы с изменением социально-экономических и производственно-технологических условий, требующих специалистов конкретного качества и квалификации в сфере фармации, произошло смещение приоритетов от стереотипа профессиональной подготовки к востребованному профессиональному образованию, которое направлено на реализацию потребности личности, соотношения с её способностями. Структурная организация профессиональной подготовки динамична и зависит от многих факторов: исторических традиций, уровня развития страны, позиции государства и отдельных регионов, степени миграции населения и т.д. [1, с. 65 - 67].

Анализ состояния профессионального образования в Украине позволяет констатировать общую тенденцию развития целей и принципов профессионального фармацевтического образования: подготовка специалистов, способных мобильно адаптироваться к быстро изменяющимся социально-экономическим, химико-технологическим, общественно-политическим и другим условиям развития общества в целом, и фармации, в частности [4].

С глобальным ростом фармацевтического бизнеса во всём мире, интеграцией Украины в мировое фармацевтическое сообщество и основанием содержания профессионального фармацевтического образования особую значимость приобретает обеспечение подготовки высококвалифицированного и профессионального уровня специалистов фармацевтического профиля. Основными предпосылками конкретного развития фармации является формирование эффективно действующей системы подготовки специалистов данной сферы. Поэтому задача совершенствования организации учебного процесса в подготовке специалистов фармацевтической деятельности, формирование их профессиональных и деловых качеств выдвинулась в качестве ведущей задачи, как программы дальнейшего развития фармации, так и становления образовательной системы в стране в новых переходных условиях [8].

Глубокое осмысление организационных принципов становления системы фармацевтического образования, ее научно-методических принципов позволяет выделить основное содержание процесса систематизации профессионального образования фарминдустрии, цель которой - подготовка менеджеров различного профиля фармацевтической отрасли. Это означает, что менеджмент фармации подразумевает систему гибкого инновационного руководства и исполнения, способного реагировать не только на конъюнктуру рынка, но и на возможности прикладных специалистов - фармацевтов ориентироваться в специфике технологических процессах производства и развития рынка.

Фармация – это весьма специфичная сфера хозяйственной деятельности, включающая образование, производство лекарственных средств и изделий медицинского назначения, оптовую и розничную торговлю, специализированное хранение и распределение (дистрибуцию) посредством

налаженной сбытовой сети (аптеки, аптечные пункты и т.д.). Фармацевтическая отрасль в развитых странах относится к числу наиболее динамичных и рентабельных, но в то же время выступает как особый сегмент рынка, регулируемый государственными органами власти, а также контролируемый страховой медициной. Все это требует новой парадигмы образования, ориентированного на формирование лидерских и исполнительских качеств будущего специалиста [9, с. 114 - 115].

Таким образом, цели профессионального фармацевтического образования направлены на личность, формирование ее социальных и профессиональных качеств. Само фармацевтическое образование не только вооружает студентов ценностями, нормами, мотивами экономической и технологической деятельности, но и культуротворчеством, прививая им идеи многовариантного выбора и постоянных инноваций в ходе реализации фармацевтической деятельности.

Как известно, процесс обучения, образования и воспитания является одним из ведущих видов человеческой деятельности. Поэтому, специализация в сфере фармации понимается как общественно необходимая и социально регулируемая система, универсальный способ объединения коллективных и индивидуальных усилий, и способностей личности в эффективном решении совместных образовательных и воспитательных целей, задач и программ [7, с.20].

Совершенствование педагогики профессионального фармацевтического образования в целом и ее основных компонентов (цель, средство, результат) представляет собой решение ряда взаимосвязанных проблем: моделирование самих форм обучения, программ; анализ сложившейся ситуации с подготовкой специалистов основного профиля, включая выявленные условия и факторы; определение ближайшей и стратегической цели, а также выбор оперативных, строго продуманных способов, форм и средств практической реализации всего комплекса педагогики [2, с. 18].

Широкую известность в педагогической практике получила педагогическая технология, построенная по принципу модульного содержания и процесса обучения. Смыслом модульной технологии обучения является такое изменение организационных основ педагогического процесса в университете, которое обеспечивает условия для индивидуализации и дифференциации обучения. Структурной единицей технологии является модуль - относительно самостоятельная часть учебного процесса, которая интегрирует несколько близких по смыслу и фундаментальных по значению понятий, законов, принципов [6, с. 32].

На основе модульного принципа рассмотрим структуру мультимедийного обучающего курса для электронного обучения по фармацевтическим специальностям. Начальным этапом создания мультимедийного обучающего курса является сбор, анализ, систематизация и классификация информации, поступающей из разных источников. Основным инструментом при этом является системный анализ [4]. Сущность системного подхода в данном случае состоит в том, что вся информация, получаемая в исследовательских лабораториях, на фармацевтических предприятиях, из специализированных

Идея створення чартерних шкіл дозволяє батькам та вчителям надати їм більше простору для прийняття рішень, а відповідно, і пришвидшити реформування всієї системи освіти. З точки зору тих, хто підтримує освітні реформи, освіта розглядається як товар на ринку, а концепція такої школи, як стверджують її прихильники, заснована на принципі ринкової конкуренції. З одного боку, зарплата вчителів та адміністраторів значною мірою залежить від успішності діяльності такої школи, з іншого – хороші показники діяльності чартерних шкіл залучають до них все більшу кількість учнів, залишаючи звичайні загальноосвітні школи поза увагою. Це, звичайно, може слугувати стимулом для покращення роботи державних загальноосвітніх шкіл.

Чартерні школи – це загальноосвітні школи, які функціонують як напів-автономні одиниці. Вони керуються спеціальним документом – договором (англ. charter), який визначає їхні права та обов'язки та, на відміну від загальноосвітніх шкіл, не підпорядковуються актам та директивам шкільних рад. Оскільки чартерні школи є державними загальноосвітніми школами, їм не дозволяється здійснювати відбір учнів, мати релігійне спрямування чи отримувати плату за навчання, як це роблять більшість приватних шкіл. Вони повинні проводити навчальну діяльність згідно навчальних програм, розроблених на рівні урядів провінцій та територій (Канади) чи штатів (США), мати свою навчальну раду (board of governors), яка здійснює управління їхнім розвитком, та бути підвітними тим відомствам, які надають чартерним школам їхні автономні права [7]. У законодавстві Канади та США чітко визначені терміни діяльності школи. Якщо школа не змогла виконати всі поставлені перед нею завдання, досягти визначених цілей, певного рівня успішності учнів або не дотримується умов договору, її закривають. Згідно законодавства, у договорі чітко визначаються терміни проведення перевірки діяльності чартерної школи (звичай, кожні 3 – 5 років). Законодавством також визначається хто може створити чартерну школу – батьки, вчителі, адміністративні чиновники, університети, шкільні ради чи міністерства освіти. Чартерні школи самостійно визначають вимоги щодо обладнання та підбору педагогів, у межах виділеного їм фінансування визначають власні пріоритети щодо розподілу бюджету [7].

Чартерні школи можуть бути створені лише за умови прийняття штатом, провінцією чи територією закону про чартерні школи. Якщо такий закон існує, група організаторів, до якої входять батьки й вчителі, за підтримки коледжів та університетів або приватного сектора розробляє детальний план діяльності школи та управління нею. Розроблений план представляють спонсору, в ролі якого може виступати як шкільна рада, так і інший орган, наприклад, організація управління освітою, який також підписує контракт та зі свого боку фінансує діяльність школи, чітко контролює звітність школи та досягнення нею обіцяних результатів. Якщо спонсор не погоджується з умовами договору, він може запропонувати внесення певних змін до його положень. Для остаточного затвердження поданої заяви на створення чартерної школи, вимагається схвалення її вищим органом управління освітою, департаментом чи Міністерством освіти [4].

Підписання контракту з ОУО – це не витіснення державних органів освіти із освітньої арени, це швидше перетворення їх із органів управління освітою на органи освітнього моніторингу.

Незважаючи на велику кількість аргументів «проти», вже сам факт збільшення кількості ОУО, шкіл, якими вони управляють, та числа школярів, що відвідують такі школи, свідчить про те, що є значні позитивні зміни у їхній діяльності.

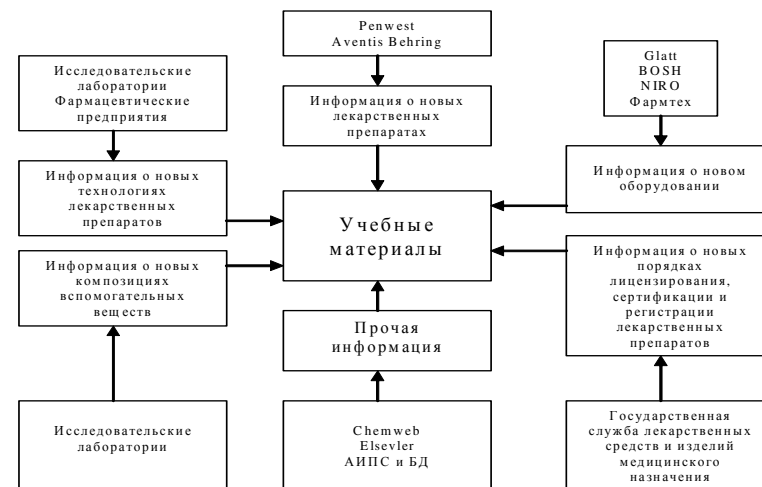
За розмірами організації управління освітою є різні: існують організації, в підпорядкуванні яких є одна, найчастіше чартерна школа (charter school) та великі організації, на зразок Шкіл Едісона (Edison Schools), які управляють діяльністю більш як 130 шкіл США і є найбільшою структурою даного типу у цій країні. Середній показник росту рівня знань студентів у школах, якими управляє дана організація, становить в середньому від 2 до 8 % на рік [6].

Успіх діяльності Шкіл Едісона, як зазначає засновник та виконавчий директор цієї організації Кріс Уїтл, полягає у тому, що було зроблено спробу відступити від традиційної моделі управління школою та запропоновано власну модель, яка кардинально відрізнялася б від попередньої [6]. Директорам шкіл, наприклад, за досягнення певних результатів успішності учнів, надається значна грошова надбавка до заробітної плати. Учні залучаються до різноманітної шкільної діяльності, наприклад, старшокласники можуть проводити заняття у молодших класах, виконувати адміністративні доручення, відповідати за справність технічного оснащення школи. До речі, саме залучення учнів до виконання інших обов'язків у школі, окрім навчання, стало причиною гострої критики Шкіл Едісона у пресі, де зазначалось, що Кріс Уїтл пропагує експлуатацію дітей працею [6]. Окрім цього, освітня політика Шкіл Едісона базується на формуванні в учнів позитивних поглядів на освіту. Перш за все, це наголошення учням на тому, для чого їм потрібно вчити той чи інший предмет, на важливості того, що вони будуть виконувати, це мотивація їх до навчання, а також розвиток почуття відповідальності [6].

Збільшення кількості організацій управління освітою відбулося завдяки впровадженню законодавства про чартерні школи. Наприклад, у 2002 – 2003 рр. з усіх державних загальноосвітніх шкіл США, управління якими здійснювалось за допомогою ОУО, 74 % були чартерними [5]. Школи такого типу були започатковані у 90-их рр. XX ст. та на даний момент існують у США, Канаді, Великобританії. Необхідно зазначити, що їхня діяльність поки що оцінюється досить позитивно.

Чартерні школи можуть розглядатись як приклад аутсорсінгу (англ. outsourcing) в освіті, дуже популярного останнім часом у світовій економіці. Процес аутсорсінгу полягає у формуванні організацією-замовником завдань та цілей, що є частиною її основної діяльності, та залучення для виконання цієї діяльності зовнішніх фірм. Отже, чартерні школи заключають контракти з уповноваженими представниками уряду та отримують державні кошти на фінансування освіти. Характерним для їхньої діяльності є високий рівень автономності у межах шкільного округу, до якого вони належать [5].

автоматизованих інформаційних систем, баз даних і з інших джерел інформації поступово накопичується і обогачається в процесі розробки мультимедіа курсу (рис.1).



**Рис. 1. Информационные источники для создания мультимедиа курса в области фармацевтики**

Данная информация может сохраняться в базах данных и впоследствии использоваться для усовершенствования уже разработанного и внедренного мультимедиа курса или для создания нового курса.

Изучение предмета при помощи специально разработанного мультимедиа курса будет более эффективным, если учебные материалы располагать по модульному принципу. Модулем предметного обучения считается раздел учебного материала, который должен обеспечить достижение определенной дидактической цели. Предлагаемая структура мультимедийного обучающего курса включает в себя четыре обучающих модуля: информационный, практический, коммуникативный и контрольный (рис.2). Каждый модуль содержит в своей структуре несколько компонентов (модульных единиц). Компонентами являются средства обучения в виде электронного представления учебного материала, представленного в различных форматах: текст (doc, html); изображения (bmp, jpeg, pdf); анимированные картинки (gif, flc, flv); аудиокomentarии (wav, wma, MIDI, real audio); цифровое видео (avi, mpeg). В состав информационного модуля входят такие компоненты как мультимедиа лекции, видеолекции, базы данных, электронный учебник, ссылки на Интернет-ресурсы, в которых содержится определенным образом структурированная информация. Практический модуль состоит из компонентов, представленных в виде виртуальных лабораторных практикумов для изучения различных процессов, применяемых в химической технологии и фармацевтике. Контрольный модуль включает в себя компоненты, представленные в виде компьютерных систем контроля знаний на разных

етапах изучения материала. В состав коммуникативного модуля входят компоненты, решающие задачи дидактического общения в режиме экстренной коммуникации online и в режиме отложенной коммуникации offline.

Компоненты могут модифицировать содержание модуля, обеспечивая, таким образом, корректировку учебных материалов, что является актуальным при создании мультимедийных обучающих курсов по фармацевтике вследствие стремительного развития фармацевтической промышленности.

Мультимедийный обучающий курс является основой для интеграции обучающих модулей и входящих в них компонентов в единой информационно-обучающей среде. Таким образом, использование принципов системного анализа и модульного принципа организации электронного обучения по фармацевтическим специальностям, позволяет получить единую многоуровневую, комплексную, информационно-обучающую систему, которую можно развивать, видоизменять и насыщать новыми знаниями [3].

Рассмотренная структура мультимедийного обучающего курса, основанная на модульном принципе, позволяет учесть многие особенности, присущие таким сложным областям промышленности как химическая и фармацевтическая, в силу того, что появляется возможность легкой модификации содержимого курса и адаптации к соответствующей области знаний.

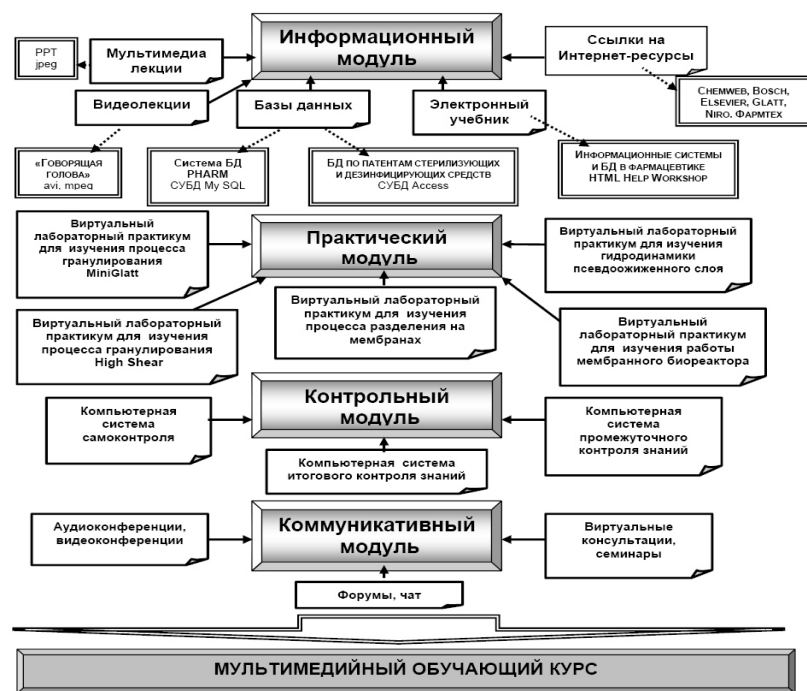


Рис. 2. Модульная структура мультимедийного обучающего курса

новый лидер приходит на посаду зі своїм баченням розвитку освіти у школах, у нього є нові плани, нові програми та шляхи їх реалізації. Однак, термін його перебування на посаді закінчується незадовго до того, як він починає бачити позитивні результати своїх дій. Відповідно, йому на зміну приходять новий лідер, з новим баченням і тактикою дій, і починає активно впроваджувати свою політику. За таких умов, очевидно, що проблеми, які виникли в освіті за декілька десятків років, не можуть бути вирішеними лише за п'ять років. Саме тому освітні лідери, усвідомлюючи відносну короткотривалість свого перебування на посаді, займаються впровадженням таких освітніх змін, які б принесли відчутні результати в найближчому майбутньому. Вони, як правило, займаються питаннями професійного розвитку вчителів, дошкільної освіти, кадровим забезпеченням шкіл та технічним оснащенням. Безумовно, усі ці питання є важливими, однак, вони не можуть принести вагомих результатів без впровадження широкомасштабних і комплексних змін в освіті загалом. Такі зміни, на думку багатьох дослідників американського континенту, здатні забезпечити організації управління освітою [6].

Организації управління освітою (Education Management Organizations), (далі ОУО) – це інноваційний інструмент управління освітою. Вони з'явилися у 90-их рр. XX ст. та за відносно короткий час свого функціонування вже викликали багато суперечливих поглядів, в тому числі і негативне ставлення до себе багатьох освітян [5].

Организації управління освітою – це прибуткові, як правило, приватні організації, які фактично виконують функції менеджменту шкільного округу (шкільної ради). Вони заключають контракт зі шкільними округами щодо використання коштів платників податків та виконують широкий спектр функцій, управляючи державними загальноосвітніми школами.

Діяльність організації управління освітою на ринку послуг буде розширюватись згідно зростаючого попиту на їхні послуги. Підвищення попиту значною мірою залежить від функцій таких організацій, їх стратегічної спрямованості, політики, яку вони провадитимуть, та ролі у суспільстві. На сьогоднішній день в освіті існує багато аргументів як «за», так і «проти» організацій такого типу. З одного боку, підписання контракту з ОУО передбачає втрату державного контролю над фінансовими ресурсами шкіл та дає можливість організаціям даного типу діяти не стільки з метою надання кваліфікованих освітніх послуг дітям, скільки отримувати прибуток від даного виду діяльності. Якщо таким структурам дозволити управляти загальноосвітніми школами, вони будуть це робити з якомога меншими витратами на освіту з метою максимального підвищення своїх прибутків, а, отже, нехтуватимуть якістю освітніх послуг, рівнем навчання студентів та всіляко усуватимуть від навчання дітей з серйозними емоційними та біхевіористичними проблемами, на освіту яких як правило виділяється значно більше коштів. Однак, на думку провідних дослідників, непорозуміння такого типу виникають від недостатнього вивчення самої природи ОУО [5]. Адже, мотив отримання прибутку сприяє лише покращенню якості наданих освітніх послуг, що є основною метою освіти, а в результаті конкуренції покращується діяльність самих організацій.

3. Захарченко В.Г. Формування зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри: Дис.канд.пед.наук: 13.00.01. - К., 1997. - 186 с.

Подано до редакції 10.01.08

УДК 373.5 + 351.851] (73+71)

## ЧАРТЕРНІ ШКОЛИ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ (НА МАТЕРІАЛАХ КАНАДИ ТА США)

*Магдач Зоряна Тарасівна*

*викладач, Національний університет «Львівська політехніка»*

Наприкінці ХХ ст. у багатьох країнах світу гостро постало питання невідповідності освіти потребам суспільства. Причиною цього є, з одного боку, постійно зростаючі вимоги суспільства, а з іншого, сама освітня система, яка потребує кардинальних інноваційних змін.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що на даний момент особлива увага урядів різних країн приділяється запровадженню таких освітніх реформ, які б забезпечили якісну базову освіту з метою подальшої підготовки висококваліфікованих фахівців. Реформи загальноосвітньої системи Канади та США знайшли своє відображення у працях Н. Борецької, Н. Мукан, С. Сенєко, Л. Босетті, М. Зваагстри, Л. Клінтона, Б. Левіна, Дж. Лонга, С. Сарасона, Г. Смоллера, К. Уйтмана, Д. Фрідмана та ін. Наше дослідження базується на доповідях американського Центру шкільних реформ та покращення освіти, доповідях про результати діяльності організації управління освітою під назвою Школи Едісона (Edison Schools).

Метою дослідження є визначення та аналіз деяких інноваційних елементів в освітньому просторі англосовітних країн (на прикладі США та Канади), дослідження функціонування приватних організацій управління освітою та чартерних шкіл та окреслення подальших перспектив їхнього розвитку.

У країнах з федеративним устроєм, де держава визначає основну стратегію розвитку освіти, шляхи реалізації цієї стратегії визначаються урядами штатів (як у США) чи провінцій та територій (як у Канаді). Практичне впровадження політики розвитку освіти здійснюється шкільними радами – органами державної системи освіти, які мають у підпорядкуванні декілька шкіл. Фактично, вони здійснюють безпосереднє управління навчальними закладами. На думку деяких дослідників, саме структура організації управління освітнім процесом на місцевому рівні негативно відображається на системі державної освіти [6].

На відміну від директорів великих компаній, які працюють на цих посадах до двох десятків років, освітні менеджери зазвичай не затримуються настільки довго на своїх посадах. У США, наприклад, за 15 років у системі державної освіти працювало 6 канцлерів, виконуючи посадові обов'язки в середньому впродовж 2 – 2,5 років. Членів шкільних рад, які управляють школами, а також їх голову, обирають на 3 – 5 років; до того ж, дуже часто відбуваються дострокові вибори. Швидка зміна адміністративних посадовців не дає їм можливості повноцінно реалізувати свої цілі та завдання, досягти вагомих результатів у сфері управління навчальними закладами. Зазвичай,

Разработанная модульная структура мультимедийного обучающего курса допускает подключение внешних программных продуктов в качестве дополнительных компонентов, а также может быть рекомендована для создания мультимедийного обучающего курса по другим естественнонаучным дисциплинам.

**Выводы.** Таким образом, под системой приоритетных направлений профессионального образования в сфере фармации подразумевается совокупность специальных знаний, умений и квалификаций, подлежащих усвоению студентами учебного заведения фармацевтического профиля в соответствии с учебными планами, программами и государственными образовательными стандартами, зарегистрированными и утвержденными в установленном в стране порядке. Предложенная с позиции системного анализа структура мультимедийного обучающего курса, основанная на модульном принципе организации электронного обучения по фармацевтическим специальностям, позволяет отображать сложность, изменимость, многоуровненность фармацевтической отрасли промышленности, а также учитывать специфику организации электронного учебного процесса. Это позволит, учитывая специфику подготовки специалистов в области фармации, разрабатывать такие средства электронного обучения как мультимедийные лекции и видеолекции, виртуальный лабораторный практикум.

**Резюме.** В статье разработано направление мультимедийного обучающего курса, основанного на модульном принципе организации электронного обучения по фармацевтическим специальностям.

**Резюме.** У статті розроблений напрямок мультимедійного навчального курсу, заснованого на модульному принципі організації електронного навчання по фармацевтичних спеціальностях.

**Summary.** The article considers the direction of the multimedia training rate based on a modular principle of the organization of electronic training on pharmaceutical specialties.

### Литература

1. И. В. Бестужев-Лада, Г. А. Наместникова. Социальное прогнозирование. - М., 2005. – 284 с.
2. Баранников А.В. Основные направления организации образовательного процесса (Информация, Анализ, Предложения). – М., 1993. – 84с.
3. Белогуров А.Ю. Построение образовательного пространства современного вуза: дидактический аспект // Классическая дидактика и современное образование (Лернеровские чтения – 2007): Материалы Международной научно-практической конференции. - 2007. - 15 с.
4. Гончарова С.В., Леуенбергер Г. Информационные системы и базы данных в фармацевтике. Прикладное программное обеспечение. Учеб. пособие. – М.: РХТУ им. Д.И.Менделеева, 2002. – С. 112 -116.
5. Алексюк А.Н., Савенок Г.Г. Педагогические взгляды // Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. – М., 1985. – С. 6 - 28
6. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Книга 1. – Казань: Изд-во Казанского университета, 2006. - 287с.
7. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. -М.: Высшая школа, 1991. -223с.
8. Махринский Т. Структура аптечных сетей Украины. И немного о розничном сегменте украинского фармацевтического рынка // Ежемесячник Аптека. – 2002. – № 42. – С. 14 – 17.
9. Немченко А. С. Фармацевтическое ценообразование. – Харьков: фирма «Радар», 1999. – С. 290.

Подано до редакції 12.02.08

## РЕШЕНИЯ ОДНОЙ СИСТЕМЫ ИНТЕГРАЛЬНЫХ УРАВНЕНИЙ ВОЛЬТЕРОВСКОГО ТИПА

*Гирлин Сергей Константинович*  
кандидат физико-математических наук, доцент  
*Михайлова Марина Евгеньевна, студентка 4 курса*  
*Протачук Ирина Александровна, студентка 4 курса*  
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

**Постановка проблемы:** построить и исследовать уравнения модели процесса самообучения студентов во время прохождения учебной практики в школе.

**Цель статьи:** на примере моделирования учебного процесса обобщить известные результаты исследования уравнений модели замкнутой развивающейся системы на случай, когда система является открытой.

**Анализ последних исследований.** Впервые уравнения академика В.М.Глушкова, моделирующие динамику развивающейся системы (РС) [1,2], применялись для описания функционирования учебного заведения в [2, с.234,235]. В предложенной там модели с заданной начальной предысторией предусматривалось сворачивание устаревших технологий, применяемых работниками учебного заведения для осуществления своих трудовых функций, однако в ней никак не учитывалось непосредственное воздействие на деятельность учебного заведения внешних (для рассматриваемого процесса) факторов и не рассматривались важнейшие вопросы получения образования, связанные с качеством подготовки дипломированных специалистов и ликвидацией устаревших технологий, применяемых учениками учебного заведения при самостоятельном усвоении переданных им знаний. В [3] была предпринята попытка построить математическую теорию обучения в системе образования с учетом вышеизложенных вопросов качества подготовки дипломированных специалистов и влияния внешней среды. В [4] аналогичные уравнения были предложены для описания учебного процесса прохождения студентами учебной практики в школе. Однако влияние внешних факторов на процесс там не учитывалось, то есть рассматриваемая развивающаяся система являлась замкнутой.

**Изложение основного материала.** Под рабочим местом (РМ) студента или ученика школы будем понимать совокупность трудовых (учебных) функций, для выполнения которых на протяжении любого данного календарного периода необходима трудовая (учебная) деятельность одного студента или ученика в течение полного (установленного законом) рабочего (учебного) времени за этот период, причем совокупность этих функций берется вместе с соответствующим обеспечением этих функций – материальным, энергетическим и информационным. Главным является понятие функции, выполняемой на РМ, а не его расположение в пространстве. Основной характеристикой РМ является показатель эффективности выполнения возложенных на него функций.

Предлагаемые в работе уравнения, описывающие процесс самообучения студентов, являются более общими по сравнению с предложенными в [4], так

не перебивали.

Так, відповіді Сашка Т. (ЕГ) після проведення формувального експерименту було віднесено до високого рівня (при констатації до задовільного рівня). Сашко невимушено вступав у діалог, підтримував його; захоплював ініціативу спілкування. Його мовлення відрізнялося змістовністю, різноманітністю тематики, широтою комунікації. Він був здатний висловлюватися логічно та зв'язно, продуктивно, цілісно, самостійно, експромтно, в нормальному темпі; говорити виразно. Сашко доречно вживав різноманітні мовні засоби, мовленнєві еталони, народні прислів'я, приказки; дотримувався правил ведення діалогу.

До достатнього рівня на прикінцевому зрізі віднесли відповіді Оксани П. (ЕГ) (під час констатувального обстеження дівчинка продемонструвала задовільний рівень). При контрольному обстеженні ми відзначили, що Оксана невимушено вступала в діалог та підтримувала його відповідно до тематики розмови, виявляла інтерес до розгортання діалогу, проявляла ініціативу. Мовлення дівчинки було насичене образними мовними засобами. Вона вживала різні типи мовленнєвих висловлювань. Водночас, їй не завжди вдавалося захоплювати й підтримувати ініціативу спілкування; враховувати компоненти ситуації спілкування, прогнозувати його результат.

Антон Д. (ЕГ) при контрольному обстеженні продемонстрував середній рівень сформованості діалогічних умінь, під час констатувального обстеження хлопець виявив низький рівень сформованості зазначених умінь. Після проведеного навчання Антон вже міг вступати у діалог, проявляв інтерес до ходу розмови. Його мовлення було насичене образними мовними засобами та різними типами мовленнєвих висловлювань. Проте, хлопець не завжди міг захоплювати й підтримувати ініціативу спілкування; доречно вживати усталені мовні вирази, народні прислів'я, приказки.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Одержані кількісні та якісні результати проведеного дослідження переконливо свідчать про ефективність запропонованої методики формування діалогічних умінь старших дошкільників в іграх за сюжетами художніх творів.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці методики формування діалогічних умінь у різних ситуаціях взаємодії однолітків.

**Резюме.** Автор статті пропонує порівняльну характеристику рівнів сформованості діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетами художніх творів.

**Резюме.** Автор статті пропонує порівняльну характеристику рівней сформованості діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку в іграх по сюжетах художественных произведений.

**Summary.** The article author offers comparative description of levels of formed of dialogic abilities at the children of senior preschool age in the games on the subjects of artistic works.

### Література

1. Аматыева Е.П. Методика обучения выразительности речи детей старшего дошкольного возраста: Дис...канд.пед.наук: 13.00.02. - Одеса, 1997. - 246 с.
2. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. - К.: Видавничий Дім «Слово», 2004. - 376 с.



Результати виконання дітьми завдання «Моя улюблена казка» продемонстрували здатність переважної більшості дошкільнят висловлюватися логічно, зв'язно, цілісно, самостійно, продуктивно, в нормальному темпі. Значна кількість дітей старшого дошкільного віку були здатні до експромтних висловлювань при розігруванні діалогів персонажів художніх творів.

Під час виконання дітьми завдань «Скажи як персонаж» та «Як сказати інакше?» ми відзначили значне збагачення арсеналу мовленнєвих еталонів дітей, який включав не тільки загальноновживані фрази привітання та прощання, а й різноманітні мовленнєві кліше, мовленнєві еталони з текстів художніх творів. Мовлення дітей під час виконання цих завдань було виразним, емоційно забарвленим.

Проаналізуємо результати виконання завдання «Ситуаційні ігри». Після проведення формувального експерименту відповідь Даші Б. (ЕГ) було віднесено до достатнього рівня (при констатації – до середнього). У другій ситуації Даша вела діалог, у якому оцінила поведінку хлопчиків як неприпустиму. Діалог за першою та третьою ситуацією був цікавим, вживалися образні мовні вислови.

Після проведеного навчання діти використовували різноманітні види театрів та моделей при переказі казок, деталізували події, вживали висновки типу «це необхідно зробити для того, щоб...», деякі події діти додавали самостійно, голосом намагалися передати образ певного героя.

Так, відповідь Леоніда Т. (ЕГ) при контрольному обстеженні було віднесено до високого рівня (при констатації його відповідь було оцінено, як відповідь задовільного рівня). При переказі казки «Котигорошко» використовував геометричні фігури. Його казка була насичена діалогами. Голосом він прагнув передати характерні риси того чи іншого персонажа.

Лера Г. (ЕГ) при констатації продемонструвала достатній рівень виконання вищезазначеного завдання, під час контрольного обстеження дівчинка піднялася вже до високого рівня. Як і при констатації, вона використовувала під час переказу геометричні фігури. Її казка була повною, насиченою діалогами персонажів, мовлення наслідувало репліки героїв казки. Дівчинка також самостійно ввела у власну казку нові події.

При констатації найбільш легким для дітей було розігрування діалогу в продуктовому магазині, оскільки вони спиралися на власний соціальний досвід відвідування магазинів та здійснення покупок. Найбільш складним для дітей був діалог на тему «У книжковому магазині». Діалоги запрошення друга в гості та поздоровлення друга були короткими, малослівними, неемоційними. Після проведеного навчання старші дошкільники, запрошуючи друга в гості та поздоровляючи його з днем народження, вживали різноманітні мовленнєві кліше, образні мовні вислови. Діалог «У книжковому магазині» також не викликав труднощів у переважної більшості дошкільнят.

Аналізуючи результати виконання дітьми завдань «Запитання - відповідь», «Поговори з другом», ми відзначили, що старші дошкільники не тільки були добре обізнані зі змістом художніх творів, легко давали відповіді на запитання співрозмовника щодо змісту твору, але й самостійно ставили запитання, слідували за ходом розмови, давали висловитися співрозмовнику,

как с добавлением в уравнения правых частей  $f(t)$  и  $\varphi(t)$  появляется возможность учета непосредственного воздействия внешних для рассматриваемого процесса факторов (например, в результате поступления извне нового более производительного информационного обеспечения процесса обучения появляются новые РМ студентов и учеников соответственно). Уравнения исследуемой модели имеют вид:

$$m(t) = \alpha \int_0^t \lambda(t, \tau) m_1(\tau) d\tau + f(t), \quad (1)$$

$$x(t)P(t) = \int_0^t \lambda(t, \tau) m_1(\tau) d\tau, \quad (2)$$

$$c(t) = \beta \int_0^t \mu(t, \tau) m_2(\tau) d\tau + \varphi(t), \quad (3)$$

$$(1 - x(t))P(t) = \int_0^t \mu(t, \tau) m_2(\tau) d\tau, \quad (4)$$

$$P(t) = \int_0^t (\lambda(t, \tau) m_1(\tau) + \mu(t, \tau) m_2(\tau) d\tau, \quad (5)$$

$$m(t) = m_1(t) + m_2(t), \quad (6)$$

$$C(t) = \int_0^t c(\tau) d\tau, \quad M(t) = \int_0^t m(\tau) d\tau, \quad (7)$$

$$M(t) \geq P(t) > 0, \quad C(t) > 0, \quad (8)$$

$$\alpha > 0, \beta > 0, 0 \leq x(t), \lambda(t, \tau), \mu(t, \tau) \leq 1, 0 \leq \tau \leq t, t \geq t_0 > 0, \quad (9)$$

где все функции модели полагаем неотрицательными и непрерывными в своих областях определений, а функции, определенные на отрезке времени  $[0, t_0]$ , предполагаются известными и в дальнейшем будут обозначаться теми же буквами, но с индексом «0»,  $t_0$  - момент начала моделирования,  $T - t_0$  - длительность прохождения студентами учебной практики в школе.

В уравнениях модели  $f(t)$  и  $\varphi(t)$  - скорости поступления извне в момент времени  $t$  новых РМ соответственно студентов и учеников школы;  $m(t)$  и  $c(t)$  - скорости появления (в рассматриваемой РС новые РМ появляются в результате их поступления извне и создания РМ внутри самой системы) в момент  $t$  новых РМ соответственно студентов и учеников школы;  $0$  - максимальный момент времени, ранее которого появившиеся РМ студентов не используются в момент  $t, 0 < t$ ;  $m_1(\tau)$  и  $m_2(\tau)$  - доли  $m(\tau)$ , используемые в дальнейшем для производства соответственно  $m(t)$  и  $c(t)$ ,  $0 \leq \tau \leq t$ ;  $\lambda(t, \tau)$  и  $\mu(t, \tau)$  - коэффициенты интенсивности использования в момент  $t$  в подсистемах соответственно А и Б РМ студентов, появившихся в

момент  $\tau, \tau \leq t, 0 \leq \lambda, \mu \leq 1; \alpha(t, \tau) = \alpha$  - скорость создания новых РМ студентов момента  $t$  в расчете на единицу РМ студентов момента  $\tau, \tau \leq t$ , функционирующих в подсистеме А;  $\beta(t, \tau) = \beta$  - скорость создания новых РМ учеников момента  $t$  в расчете на единицу РМ студентов момента  $\tau, \tau \leq t$ , функционирующих в подсистеме Б;  $P(t)$  - число функционирующих в момент  $t$  (в подсистемах А и Б) РМ студентов; смысл распределительной функции  $x, 0 \leq x \leq 1$ , и функций  $C, M$  ясен из уравнений.

Таким образом, получена динамическая модель (1) – (9) для  $t \geq t_0$  с заданной начальной предысторией на отрезке  $[0, t_0]$ .

Теорема 1. Если: 1) известны все определенные на отрезке времени  $[0, t_0]$  функции и положительные числа  $\alpha, \beta$ , 2) заданы неотрицательные непрерывные функции  $f(t), \varphi(t)$  и неотрицательные дифференцируемые функции  $P(t), C(t)$ , удовлетворяющие соотношениям (8), причем

$$P(t) \leq \left[ M(t_0) + \frac{\alpha}{\beta} C(t_0) \right] e^{\alpha(t-t_0)} - \frac{\alpha}{\beta} C(t) + \alpha e^{\alpha t} \int_{t_0}^t e^{-\alpha \tau} \left\{ \int_{t_0}^{\tau} [f(u) + \frac{\alpha}{\beta} \varphi(u)] du - \frac{\alpha}{\beta} C(\tau) \right\} d\tau,$$

3) функции  $\frac{M(t)}{P(t)}(C'(t) - \varphi(t))$ ,  $\lambda(t, \tau)$  и  $\mu(t, \tau)$  дифференцируемы по  $t$ ,  $0 \leq \tau \leq t, t \in [t_0, T], 0 < t_0 < T < +\infty$ , то существует решение системы уравнений и неравенств (1) – (9) относительно неизвестных функций  $\lambda(t, \tau), \mu(t, \tau), m_1(t), m_2(t), m(t)$ ,

$M(t), c(t), x(t)$ , где  $0 \leq \tau \leq t, t \in [t_0, T]$ , причем в своих областях определений функции  $\lambda, \mu, M$  дифференцируемы по  $t$ , а  $m_1, m_2, m, c, x$  непрерывны.

Доказательство. Так как функция  $m(\tau) \equiv m_0(\tau)$  на  $[0, t_0]$  задана, то

находим функции  $M(t), x(t), c(t)$  и  $m(t)$ :

$$M(t) = \int_0^{t_0} m_0(\tau) d\tau + \int_{t_0}^t m(\tau) d\tau = M(t_0) + \int_{t_0}^t f(\tau) d\tau + \\ + \alpha \int_{t_0}^t d\tau \int_{t_0}^{\tau} \lambda(\tau, u) m_1(u) du = M(t_0) + \int_{t_0}^t (\alpha P(\tau) d\tau + f(\tau)) d\tau -$$

однолітками, супроводжувати власні дії мовленням.

Виконуючи завдання «Розмова» більшість дітей обирала вже не діалог персонажів художніх творів, а вела самостійну розмову з однолітками та дорослими. Значно зросла й кількість дітей, здатних захоплювати ініціативу та підтримувати її. Проведена з дітьми експериментальної групи робота за запропонованою методикою позитивно вплинула й на формування в них правил мовленнєвого етикету. Проілюструємо сказане прикладами.

Так, відповідь Сашка Р. (ЕГ) при констатувальному обстеженні було віднесено до задовільного рівня, оскільки він з трудом будував режисерську гру, вживав небагатослівні, прості діалоги, слова-замісники. Після проведення формувального експерименту Сашко вже міг вільно будувати діалоги героїв. Щодо керівництва грою, то тут хлопець ще зазнавав деяких труднощів, тому його відповідь було віднесено до достатнього рівня.

Лера Г. (ЕГ), яка при констатації продемонструвала достатній рівень виконання означеного завдання, після формувального експерименту піднялася до високого рівня. В режисерській грі дівчинка виступала лідером, її ігри були цікавими, з багатими сюжетами. Іноді вона коментувала розгортання подій у грі репліками: «В тебе мишка залізла в пилюмок взутою».

Наведемо запис діалогу з режисерської гри Антона Т. (ЕГ):

«- Де Ви живете?»

- У великому, зручному будинку.
- Ви що мене не впізнали? Я ж Ваш чоловік!
- Та в мене немає ніякого чоловіка.
- А де він?
- В магазин пішов».

Як видно з запису, діалог на побутову тему вийшов досить живим, емоційно забарвленим, навіть, жартівливим.

Результати виконання наступного завдання, «Діалог», показали, що переважна більшість дітей могла самостійно розпочати розмову з дорослими та однолітками. У ході розмови діти застосовували різноманітні матеріали, змінюючи їх у разі потреби. Ініціаторами розмови була значна кількість старших дошкільників. Відрізнялася різноманітністю й тематика розмови з дорослими та однолітками. Проілюструємо сказане прикладами. Так, Сашко К. (ЕГ) на початку експериментального обстеження обрав репродуктивний діалог з української народної казки «Котик і півник». Він не міг розпочати діалог та завершити його (діалог раптово починається та уривається). Мовлення співрозмовників неемоційне, маловиразне; репліки короткі, переважно однослівні. Його відповідь було віднесено до задовільного рівня. На прикінцевому етапі обстеження хлопець уже був ініціатором діалогу з дорослими на теми: «Погода», «Свята» та з однолітками різної статі на теми: «Іграшки», «День народження», «Пори року». Сашко розпочинав розмову з привітання, дотримувався правил ведення діалогу, був здатний вислухати співрозмовника, не перебивав, відповідав на його запитання. Під час діалогу співрозмовники вживали поширені речення. Їх мовлення носило емоційно забарвлений характер. Під час контрольного обстеження відповіді Сашка було віднесено до високого рівня.

експериментальної та 39,3% - контрольної груп, під час контролю - у 27,3% дошкільнят експериментальної та 41,4% - контрольної груп; задовільний - при констатації - у 19,3% старших дошкільників експериментальної та 18,7% - контрольної груп, під час контролю - у 6% дітей експериментальної та 15,3% - контрольної груп; низький - при констатації - у 10,7% респондентів експериментальної та 10% - контрольної груп, під час контролю - у 2,7% старших дошкільників експериментальної та 8,7% - контрольної груп.

Високий рівень за структурним критерієм продемонстрували при констатації 3,3% дітей експериментальної та 4% - контрольної груп, під час контролю - 12,7% дітей експериментальної та 5,3% - контрольної груп; достатній - при констатації - 10% старших дошкільників експериментальної та 9,3% - контрольної груп, під час контролю - 24% респондентів експериментальної та 10,7% - контрольної груп; середній - при констатації - 29,3% старших дошкільників експериментальної та 28,7% - контрольної груп, під час контролю - 43,3% дітей експериментальної та 29,3% - контрольної груп; задовільний - при констатації - 33,4% дітей старшого дошкільного віку експериментальної та 34,7% - контрольної груп, під час контролю - 14% дітей експериментальної та 32,7% - контрольної груп; низький - при констатації - 24% респондентів експериментальної та 23,3% - контрольної груп, під час контрольного обстеження - 6% дошкільнят експериментальної та 22% - контрольної груп.

У результаті навчання за запропонованою методикою діти експериментальної групи продемонстрували зростання рівня сформованості діалогічних умінь. Високий рівень до формувального експерименту спостерігався лише у 8,4% дітей, після - у 22,9%; достатній рівень - до експерименту - у 16,5%, після - у 29,3%; середній рівень - до експерименту - у 30,5%, після - у 32,7%. Суттєво знизилася кількість дітей із задовільним та низьким рівнем сформованості діалогічних умінь: відповідно задовільний рівень до експерименту було виявлено у 27,2% респондентів, після формувального експерименту він знизився до 11,1%; низький рівень зменшився з 17,4% до 4%.

У контрольній групі відсутніх позитивних змін не відбулося. Так, високий рівень сформованості діалогічних умінь продемонстрували 9,8% респондентів (було 8,7%); достатній рівень - 18,4% дітей (було 17,1%); середній рівень - 31,8% (було 30,6%); задовільний - 25,3% (було 26,9%); низький рівень - 14,7% (було 16,7%).

На нашу думку, причиною замалих позитивних зрушень в експериментальній групі є створення мовленнєвого середовища, в якому відбувалося формування діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку. В цьому випадку відставання може бути наслідком негативного мовленнєвого впливу оточуючих дорослих.

Проаналізуємо якісні зміни, що відбулися в дітей старшого дошкільного віку після проведення формувального експерименту.

Результати виконання дітьми завдань «Доручення» та «Допоможи» переконливо свідчать про те, що дошкільнята не тільки виконували доручення експериментатора, а й були здатні вступати в контакт з дорослими та

$$-\alpha \int_{t_0}^t (1-x(\tau))P(\tau)d\tau = M(t_0) + \int_{t_0}^t (\alpha P(\tau) + f(\tau))d\tau - \frac{\alpha}{\beta} \int_{t_0}^t (c(\tau) - \varphi(\tau))d\tau =$$

$$= M(t_0) - \frac{\alpha}{\beta} [C(t) - C(t_0)] + \int_{t_0}^t [\alpha P(\tau) + f(\tau) + \frac{\alpha}{\beta} \varphi(\tau)]d\tau, \quad (10)$$

$$x(t) = 1 - \frac{1}{\beta P(t)} (C'(t) - \varphi(t)), \quad (11)$$

$$c(t) = C'(t), \quad m(t) = M'(t), \quad t \in [t_0, T]. \quad (12)$$

Так як  $M(t)$  должно быть не меньше  $P(t)$ , то заданные функции  $C(t)$  и  $P(t)$  должны для  $t \in [t_0, T]$  удовлетворять неравенству

$$M(t_0) - \frac{\alpha}{\beta} [C(t) - C(t_0)] + \int_{t_0}^t [\alpha P(\tau) + f(\tau) + \frac{\alpha}{\beta} \varphi(\tau)]d\tau \geq P(t),$$

откуда в силу известного дифференциального неравенства Чаплыгина (см., например, лемму в [5, с. 26]) получаем

$$P(t) \leq [M(t_0) + \frac{\alpha}{\beta} C(t_0)] e^{\alpha(t-t_0)} - \frac{\alpha}{\beta} C(t) + \alpha e^{\alpha t} \int_{t_0}^t e^{-\alpha \tau} \left\{ \int_{t_0}^{\tau} [f(u) + \frac{\alpha}{\beta} \varphi(u)] du - \frac{\alpha}{\beta} C(\tau) \right\} d\tau.$$

Таким образом, функции  $M(t), x(t), c(t)$  и  $m(t)$  определены формулами (10) – (12), а по отношению к оставшимся четырем неизвестным  $\lambda, \mu, m_1$  и  $m_2$  ( $0 \leq \lambda, \mu \leq 1$ ) имеем систему трех уравнений:

$$\int_0^t \lambda(t, \tau) m_1(\tau) d\tau = P(t) - \frac{1}{\beta} (C'(t) - \varphi(t)),$$

$\int_0^t \mu(t, \tau) m_2(\tau) d\tau = \frac{1}{\beta} (C'(t) - \varphi(t)),$	(13)
---	------

$$m_1(t) + m_2(t) = m(t), \quad t \in [t_0, T].$$

Непосредственной проверкой докажем, что одно из решений последней системы имеет вид:

$$\lambda(t, \tau) = \mu(t, \tau) = \frac{P(t)}{M(t)},$$

$$m_1(t) = M'(t) - \left( \frac{M(t)(C'(t) - \varphi(t))}{\beta P(t)} \right)',$$

$$m_2(t) = \left( \frac{M(t)(C'(t) - \varphi(t))}{\beta P(t)} \right)', \quad t \in [t_0, T].$$

Действительно, подставляя эти функции в левые части уравнений системы (13) и учитывая, что функции  $m_1(\tau) \equiv m_{10}(\tau)$ ,  $m_2(\tau) \equiv m_{20}(\tau)$  заданы на  $[0, t_0]$ , получаем правые части уравнений системы (13):

$$\begin{aligned} \int_0^t \lambda(t, \tau) m_1(\tau) d\tau &= \int_0^{t_0} \frac{P(t)}{M(t)} m_{10}(\tau) d\tau + \int_{t_0}^t \frac{P(t)}{M(t)} \left[ M(\tau) - \frac{M(\tau)(C'(\tau) - \varphi(\tau))}{\beta P(\tau)} \right]' d\tau = \\ &= \frac{P(t)}{M(t)} \int_0^{t_0} m_{10}(\tau) d\tau + \frac{P(t)}{M(t)} \left[ M(t) - \frac{M(t)(C'(t) - \varphi(t))}{\beta P(t)} - M(t_0) + \right. \\ &+ \left. \frac{M(t_0)(C'(t_0) - \varphi(t_0))}{\beta P(t_0)} \right] = P(t) - \frac{C'(t) - \varphi(t)}{\beta} + \frac{P(t)}{M(t)} \left[ \int_0^{t_0} m_{10}(\tau) d\tau + \right. \\ &+ \left. \frac{M(t_0)}{P(t_0)} \int_0^{t_0} \mu(t_0, \tau) m_{20}(\tau) d\tau - M(t_0) \right] = P(t) - \frac{C'(t) - \varphi(t)}{\beta} + \\ &+ \frac{P(t)}{M(t)} \left[ \int_0^{t_0} m_{10}(\tau) d\tau + \int_0^{t_0} m_{20}(\tau) d\tau - M(t_0) \right] = P(t) - \frac{C'(t) - \varphi(t)}{\beta} + \\ &+ \frac{P(t)}{M(t)} [M(t_0) - M(t_0)] = P(t) - \frac{1}{\beta} (C'(t) - \varphi(t)), \\ \int_0^t \mu(t, \tau) m_2(\tau) d\tau &= \int_0^{t_0} \mu(t, \tau) m_{20}(\tau) d\tau + \int_{t_0}^t \mu(t, \tau) m_2(\tau) d\tau = \\ &= \frac{P(t)}{M(t)} \left[ \int_0^{t_0} m_{20}(\tau) d\tau + \int_{t_0}^t \left( \frac{M(\tau)(C'(\tau) - \varphi(\tau))}{\beta P(\tau)} \right)' d\tau \right] = \\ &= \frac{P(t)}{M(t)} \left[ \int_0^{t_0} m_{20}(\tau) d\tau + \frac{M(t)(C'(t) - \varphi(t))}{\beta P(t)} - \frac{M(t_0)(C'(t_0) - \varphi(t_0))}{\beta P(t_0)} \right] = \\ &= \frac{C'(t) - \varphi(t)}{\beta} + \frac{P(t)}{M(t)} \left[ \int_0^{t_0} m_{20}(\tau) d\tau - \frac{M(t_0)}{P(t_0)} \int_0^{t_0} \mu(t_0, \tau) m_{20}(\tau) d\tau \right] = \\ &= \frac{C'(t) - \varphi(t)}{\beta} + \frac{P(t)}{M(t)} \left[ \int_0^{t_0} m_{20}(\tau) d\tau - \int_0^{t_0} m_{20}(\tau) d\tau \right] = \frac{1}{\beta} (C'(t) - \varphi(t)), \\ m_1(t) + m_2(t) &= M'(t) = m(t), \quad t \in [t_0, T]. \end{aligned}$$

Теорема доказана.

Теорема 2. Если: 1) известны положительные числа  $\alpha$  и  $\beta$ , 2) заданы неотрицательные непрерывные функции  $f(t)$ ,  $\varphi(t)$  и неотрицательные

дозволило не только объективно оценить качество освоения детьми предложенного материала, а и эффективность методики формирования диалогических умений старших дошкольников в играх по сюжетам художественных произведений.

Динамику уровней сформированности диалогических умений старших дошкольников в играх по сюжетам художественных произведений представлено в таблице 1.

Таблица 1.

Динамика уровней сформированности диалогических умений у детей старшего дошкольного возраста (у %)

Группа	Динамика уровней сформированности диалогических умений										Критерий
	Высокий – 66-80 баллов		Достаточный – 48-65 баллов		Средний – 31-47 баллов		Задовольный – 15-30 баллов		Низкий – 0-14 баллов		
	конс	контр	конс	контр	конс	контр	конс	контр	Конс	контр	
ЭГ	13,3	29,3	19,3	26,7	22,7	27,4	26,7	13,3	18	3,3	Коммуникативный
	9,3	26,7	20,7	37,3	40	27,3	19,3	6	10,7	2,7	Мовленневий
	3,3	12,7	10	24	29,3	43,3	33,4	14	24	6	Структурный
	8,4	22,9	16,5	29,3	30,5	32,7	27,2	11,1	17,4	4	Загальний рівень
КГ	12	12,7	20	21,3	24	24,7	27,3	28	16,7	13,3	Коммуникативный
	10	11,3	22	23,3	39,3	41,4	18,7	15,3	10	8,7	Мовленневий
	4	5,3	9,3	10,7	28,7	29,3	34,7	32,7	23,3	22	Структурный
	8,7	9,8	17,1	18,4	30,6	31,8	26,9	25,3	16,7	14,7	Загальний рівень

За коммуникативным критерием высокий уровень при констатации было зафиксировано в 13,3% детей экспериментальной и 12% - контрольной групп, при контрольном обследовании - у 29,3% детей экспериментальной и 12,7% - контрольной групп; достаточный - при констатации - у 19,3% дошкольников экспериментальной и 20% - контрольной групп, под час контролю - у 26,7% дошкольников экспериментальной и 21,3% - контрольной групп; средний - при констатации - у 22,7% дошкольников экспериментальной и 24% - контрольной групп, под час контролю - у 27,4% дошкольников экспериментальной и 24,7% - контрольной групп; задовольный уровень - при констатации - у 26,7% старших дошкольников экспериментальной и 27,3% - контрольной групп, под час контролю - у 13,3% детей экспериментальной и 28% - контрольной групп; низкий - при констатации - у 18% респондентов экспериментальной и 16,7% - контрольной групп, под час контролю - у 3,3% дошкольников экспериментальной и 13,3% - контрольной групп.

За мовленнєвим критерієм високий рівень при констатації було зафіксовано у 9,3% дітей експериментальної та 10% - контрольної груп, під час контролю - 26,7% дітей експериментальної та 11,3% - контрольної груп; достатній - при констатації - у 20,7% дошкільнят експериментальної та 22% - контрольної груп, під час контролю - 37,3% респондентів експериментальної та 23,3% - контрольної груп; середній - при констатації - у 40% респондентів

**ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІГРАХ ЗА СЮЖЕТАМИ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ**

*Любашина Вікторія Володимирівна,  
кандидат педагогічних наук, старший викладач  
кафедри методик дошкільної та початкової освіти  
Євпаторійського педагогічного факультету  
Республіканського вищого навчального  
закладу «Кримський гуманітарний університет» (м.Ялта)*

**Актуальність проблеми зумовлена** врахуванням того факту, що мовленнєва компетенція дошкільнят визнана однією з провідних базисних характеристик особистості (А.Богущ, С.Бухвостова, М.Вашуленко, Л.Парамонова), одним із чинників якої є діалогічна компетенція [2].

**Ступінь розробленості проблеми.** Питанням розвитку діалогічного мовлення присвячено низку дисертаційних досліджень останніх років (О.Аматьєва, В.Захарченко, Н.Луцан, Е.Палихата, Н.Савінова, В.Скалкін, Г.Чулкова, С.Хаджирадєва та ін.) [1; 3].

**Мета статті:** подати порівняльну характеристику рівнів сформованості діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетами художніх творів.

**Виклад основного матеріалу.** Нами було визначено критерії та показники рівня сформованості діалогічних умінь старших дошкільників: комунікативний (на рівні встановлення контакту), мовленнєвий (на рівні засвоєння та вживання мовленнєвих еталонів), структурний (на рівні ведення діалогу).

**Комунікативний критерій** (на рівні встановлення контакту) з показниками: вміння вступати у спілкування, підтримувати й завершувати його; захоплювати й підтримувати ініціативу спілкування; враховувати компоненти ситуації спілкування; змістовність, різноманітність тематики під час діалогічного спілкування.

**Мовленнєвий критерій** (на рівні засвоєння та вживання мовленнєвих еталонів) з показниками: вміння висловлюватися логічно, зв'язно, самостійно, в нормальному темпі; говорити виразно, виражати основні мовленнєві функції; різноманітність форм, мовних засобів, мовленнєвих еталонів, типів мовленнєвих висловлювань; доречність використання усталених мовних виразів, народних прислів'їв, приказок.

**Структурний критерій** (на рівні ведення діалогу) з показниками: вміння дотримуватися теми діалогу; швидко реагувати на хід бесіди, знаходити необхідні слова в різних ситуаціях спілкування, перепитувати співрозмовника за необхідністю; ставити запитання та давати відповідь на запитання співрозмовника; дотримуватися правил ведення діалогу.

На основі вищезазначених критеріїв і показників було визначено рівні сформованості діалогічних умінь старших дошкільників в іграх за сюжетами художніх творів: високий, достатній, середній, задовільний, низький.

Виокремлення критеріїв та рівнів сформованості діалогічних умінь

дифференцируемые по  $t$  функции  $x(t)$ ,  $\lambda(t, \tau)$  и  $\mu(t, \tau)$ ,  $0 \leq \tau \leq t$ , причем  $(1-x(t))\lambda(t, t)+x(t)\mu(t, t) \neq 0$ ,  $t \in [t_0, T]$ ,  $0 < t_0 < T < +\infty$ , то система соотношений

(1) – (7), (9) имеет единственное решение на  $[t_0, T]$  относительно неизвестных функций  $m_1, m_2, m, c, P, C, M$ , причем эти функции являются непрерывными, а выполнение условий (8) на  $[t_0, T]$  нуждается в проверке.

Доказательство. Подставляя в уравнения (1), (2) вместо  $m(t)$  и  $P(t)$  их выражения через  $\lambda, \mu, m_1, m_2$ , имеем

$$m_1(t) + m_2(t) = \alpha \int_{t_0}^t \lambda(t, \tau) m_1(\tau) d\tau + \alpha \int_0^{t_0} \lambda(t, \tau) m_{10}(\tau) d\tau + f(t),$$

$$\int_{t_0}^t (1-x(\tau)) \lambda(t, \tau) m_1(\tau) d\tau + \int_{t_0}^t x(\tau) \mu(t, \tau) d\tau = \\ = - \int_0^{t_0} (1-x(t)) \lambda(t, \tau) m_{10}(\tau) d\tau + \int_0^{t_0} x(t) \mu(t, \tau) m_{20}(\tau) d\tau,$$

где функции  $m_1(\tau) \equiv m_{10}(\tau)$ ,  $m_2(\tau) \equiv m_{20}(\tau)$  заданы на  $[0, t_0]$ .

Продифференцировав обе части получившегося второго уравнения по  $t$ , получаем систему уравнений:

$$(1-x(t))\lambda(t, t)m_1(t) - x(t)\mu(t, t)m_2(t) = \\ = - \int_{t_0}^t ((1-x(t))\lambda(t, \tau))'_t m_1(\tau) d\tau + \int_{t_0}^t (x(t)\mu(t, \tau))'_t m_2(\tau) d\tau - \\ - \int_0^{t_0} ((1-x(t))\lambda(t, \tau))'_t m_{10}(\tau) d\tau + \int_0^{t_0} (x(t)\mu(t, \tau))'_t m_{20}(\tau) d\tau, \quad (14)$$

$$m_1(t) + m_2(t) = \alpha \int_{t_0}^t \lambda(t, \tau) m_1(\tau) d\tau + \alpha \int_0^{t_0} \lambda(t, \tau) m_{10}(\tau) d\tau + f(t).$$

Обозначив  $r(t) = (1-x(t))\lambda(t, t) + x(t)\mu(t, t)$ , при  $r(t) \neq 0$ ,  $t \in [t_0, T]$ ,

имеем систему уравнений:

$$m_1(t) = \int_{t_0}^t K_1(t, \tau) m_1(\tau) d\tau + \int_{t_0}^t K_2(t, \tau) m_2(\tau) d\tau + \psi_1(t),$$

(15)

$$m_2(t) = \int_{t_0}^t K_3(t, \tau) m_1(\tau) d\tau - \int_{t_0}^t K_2(t, \tau) m_2(\tau) d\tau + \psi_2(t),$$

$$K_1(t, \tau) = \frac{1}{r(t)} [\alpha x(t)\mu(t, t)\lambda(t, \tau) - ((1-x(t))\lambda(t, \tau))'_t],$$

где

$$K_2(t, \tau) = \frac{1}{r(t)} (x(t)\mu(t, \tau))'_t,$$

$$K_3(t, \tau) = \frac{1}{r(t)} [\alpha(1-x(t))\lambda(t, \tau)\lambda(t, \tau) + (1-x(t))\lambda(t, \tau)]'_t,$$

$$\psi_1(t) = \int_0^{t_0} [K_1(t, \tau)m_{10}(\tau) + K_2(t, \tau)m_{20}(\tau)]d\tau + \frac{x(t)\mu(t, t)f(t)}{r(t)},$$

$$\psi_2(t) = \int_0^{t_0} [K_3(t, \tau)m_{10}(\tau) - K_2(t, \tau)m_{20}(\tau)]d\tau + \frac{(1-x(t))\lambda(t, t)f(t)}{r(t)}.$$

Получившаяся система (15) вольтеровских уравнений второго рода в условиях теоремы имеет, как известно из теории этих уравнений, единственное решение относительно неизвестных функций  $m_1(t)$  и  $m_2(t)$  (в условиях теоремы являющихся непрерывными), которое можно найти методом последовательных приближений:

$$m_2^{(n)}(t) = \int_{t_0}^t [K_3(t, \tau)m_1^{(n-1)}(\tau) - K_2(t, \tau)m_2^{(n-1)}(\tau)]d\tau + \psi_2(t),$$

$$m_1^{(n)}(t) = \int_{t_0}^t [K_1(t, \tau)m_1^{(n-1)}(\tau) + K_2(t, \tau)m_2^{(n-1)}(\tau)]d\tau + \psi_1(t),$$

где  $n = 1, 2, 3, \dots$ , и  $m_i^{(0)}(t) = \psi_i(t)$ ,  $m_i(t) = \lim_{n \rightarrow \infty} m_i^{(n)}(t)$ ,  $i = 1, 2$ .

Далее находим  $m(t) = m_1(t) + m_2(t)$ , из уравнений (3) и (5) находим  $c(t)$  и  $P(t)$ , а из уравнений (7) -  $C(t)$  и  $M(t)$ ,  $t \in [t_0, T]$  (непрерывность найденных функций очевидна). Однако остается открытым вопрос о выполнении условий (8). Теорема доказана.

Замечания. 1. Если  $\lambda(t, \tau), \mu(t, \tau)$  - многочлены от  $t$ , то система (14) дифференцированием по  $t$  сводится к системе линейных обыкновенных дифференциальных уравнений.

2. Для случая  $f(t) \equiv \varphi(t) \equiv 0$ ,  $t \in [t_0, T]$ , теоремы 1 и 2 доказаны (в виде решений задач) в [1, с.70-72].

3. Легко показать (с небольшими изменениями в доказательствах), что теоремы 1 и 2 справедливы и для случая  $t_0 = 0$ , то есть когда отсутствует начальная предыстория (в этом случае развивающаяся система называется возникающей [6]).

**Выводы.** Для описания процесса прохождения студентами учебной практики предложена система неравенств и интегральных уравнений вольтеровского типа с заданной начальной предысторией. В зависимости от того, какие функции модели заданы, рассмотрены две задачи решения уравнений и неравенств системы. Для первой из них конструктивным способом указаны достаточные условия существования решения, для второй –

реализовати програму; високий ступінь саморегуляції; довіра і партнерство; творчий підхід і розвинені інтелектуальні якості; самосвідомість і саморозвиток; розвинені комунікативні якості, асертивність, емпатійність, а також компетенції у сфері організації діяльності і відомчої культури ОВС.

Одними з перших кроків із впровадження тренінгових технологій у діяльність органів внутрішніх справ України є підготовка кваліфікованих тренерів-психологів, а також створення необхідних умов для їх діяльності і самовдосконалення.

**Резюме.** В статье исследуются особенности профессиональной деятельности в области психологического тренинга, разрабатываются требования к качествам тренера, проводящего психологические тренинги в органах внутренних дел.

**Ключевые слова:** психологический тренинг, тренер-психолог, личностные и профессиональные качества, подготовка тренеров.

**Резюме.** У статті досліджуються особливості професійної діяльності у галузі психологічного тренінгу, розробляються вимоги до якостей тренера, який проводить психологічні тренінги в органах внутрішніх справ.

**Ключові слова:** психологічний тренінг, тренер-психолог органів внутрішніх справ, особистісні та професійні якості, підготовка тренерів.

**Summary.** In clause features of professional work in the field of psychological training are investigated, requirements to qualities of the trainer of psychological training in law-enforcement bodies are developed.

**Keywords:** psychological training, the trainer-psychologist, personal and professional qualities, preparation of trainers.

#### Література

1. Макшанов С.И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика: Монография. – СПб.: Образование, 1997. – 238 с.
2. Вачков И.В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И.В. Вачков. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.

Подано до редакції 22.01.08

розуміння інших та прагнення досягати робочого компромісу і продуктивної співпраці. Нижче наводяться основні навички асертивної поведінки тренера-психолога ОВС.

Прийняття на себе відповідальності за власну поведінку. По суті асертивність – це філософія особистої відповідальності. Тренеру важливо розумно реагувати на ситуації, а не видавати миттєві відповіді.

Демонстрація самоповаги та поваги до інших людей. Основною складовою асертивності є наявність самоповаги та поваги до інших людей.

Ефективне спілкування. У цьому випадку головними є три наступні якості – чесність, відвертість у розмові, але не за рахунок емоційного стану інших людей. Важливо, щоб тренер міг ефективно спілкуватися із працівниками різних посадових категорій, звань і рангів.

Прояв турботи та позитивної установки. Тренер повинен щиро піклуватися про учасників, а також мати сильну впевненість і позитивну установку для того, щоб ефективно долати складні ситуації, які можуть виникати під час тренінгової діяльності.

Вміння уважно слухати і розуміти. Асертивність вимагає вміння уважно слухати та прагнення зрозуміти точку зору іншої людини. Тренер повинен навчитися уважно і продуктивно слухати та розуміти суть різних проблем і питань. Тільки тоді він зможе пропонувати рішення, які будуть позитивними.

Проактивна поведінка передбачає особисту ініціативність або відстоювання певного курсу дій. Така поведінка протилежна реактивній, котра припускає лише просте реагування на події або дії інших людей.

Високі вимоги до особистості і кваліфікації тренерів-психологів ОВС обумовлюють організацію процесу їх цілеспрямованої та якісної підготовки. Серед особливостей навчання тренерів для органів внутрішніх справ можна виділити такі: спеціальний відбір для навчання тренерській роботі та наявність системи мотивацій тренерської діяльності; наявність нормативної регламентації щодо вимог, порядку, умов, критеріїв оцінки роботи тренера, розрахунку тренінгового навантаження тощо; засвоєння вимог до організації тренінгового простору та кваліфікації тренерів; наявність обов'язкових етапів навчання, що включають базове теоретичне і прикладне навчання, стажування та практичне проведення тренінгів; супервізію (супроводження) самостійного проведення тренінгів з наступним звітом; детермінованість процесу навчання реаліями службової діяльності і рівнем кваліфікації персоналу ОВС; пріоритетність навчання за професійно-орієнтованими тренінговими програмами, які затребувані в органах внутрішніх справ; прищеплювання тренерам-психологам ОВС відомчих і загальносоціальних цінностей; створення системи підвищення кваліфікації підготовлених раніше тренерів-психологів.

**6. Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Виняткове значення для успішного проведення тренінгів із працівниками міліції мають особистісні якості та професійний рівень тренера-психолога – ведучого психологічного тренінгу. До основних складових компетентності тренера-психолога ОВС належать: глибокі знання з теорії і практики проведення психологічного тренінгу; вміння підготувати та

достаточні умови існування єдиного рішення. В обох цих задачах передбачалися заданими константи  $\alpha$  і  $\beta$ . Для дальшого розвитку і дослідження пропонується модель, яка представляє особливий інтерес випадок, коли довжина історії є змінною і навіть шуканою величиною і задані не константи, а функції  $\alpha(t, \tau), \beta(t, \tau)$ .

**Резюме.** Предложена интегральная модель учебного процесса, учитывающая воздействие внешних для рассматриваемого процесса факторов и описываемая системой интегральных уравнений вольтерровского типа с заданной начальной предисторией. Получены достаточные условия существования решения этой системы.

**Ключевые слова:** Интегральная модель, интегральное уравнение, развивающаяся система.

**Резюме.** Запропоновано інтегральну модель навчального процесу, яка враховує вплив зовнішніх чинників для досліджуваного процесу і яка описується системою інтегральних рівнянь вольтеррівського типу із заданою початковою передісторією. Одержано достатні умови існування розв'язку цієї системи.

**Ключові слова:** Інтегральна модель, інтегральне рівняння, система, що розвивається.

**Summary.** An integral model of educational process is proposed. This model takes into account the external environment of this process and is described by the system of integral equations of Volterra type with given initial prehistory. Sufficient conditions for existence of system solving are obtained.

**Keywords:** Integral model, integral equation, evolutionary system.

#### Литература

1. Глушков В.М., Иванов В.В., Яненко В.М. Моделирование развивающихся систем. - М.: Наука, 1983. – 352 с.
2. Victor V. Ivanov. Model development and optimization.-Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers, 1999. – 249 p.
3. Гирлин С.К. О построении математической теории обучения в системе образования // Проблемы современной педагогической освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. - Зб. статей: Вип.8.Ч.2 - Ялта: РВВ КГУ, 2005.- С.220-228.
4. Безбородов В.К., Вареникова И.А., Михайлова М.Е. и др. Модель процесса самообучения студентов при прохождении ими учебной практики; Материалы конференции «Студенческая практика – ключ к будущей профессии», 26-28 октября 2007 г. - Ялта; 2007 г.
5. Хейл Дж. Теория функционально-дифференциальных уравнений. – М.: Мир, 1984.- 421 с.
6. Гирлин С.К. Моделирование возникающих развивающихся систем // Докл. АН УССР. Сер. А.- 1987.- № 10.- С.65-67.

Подано до редакції 30.01.08

## ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

*Глузман Неля Анатолівна,  
кандидат педагог. наук, доцент*

*РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (г. Ялта)*

**Постановка проблеми.** Політика України, спрямована на зміцнення незалежності, демократизації, ринкових перетворень і на входження у світове співтовариство цивілізованих держав, спонукає до суттєвої реорганізації чинної системи професійної підготовки вчителя на всіх етапах безперервної педагогічної освіти, починаючи з учителя - початківця.

Проблема професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів тісно пов'язана з розвитком педагогічної науки. В сучасних умовах її вивчають у процесі дослідження змісту і структури педагогічної діяльності, особистості вчителя; виявляють шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу при вивченні дисциплін психолого-педагогічного циклу. Професійно-педагогічну діяльність у психолого-педагогічній літературі розглядають як складний вид творчої практичної роботи, як один з видів мистецтва (К.Д.Ушинский, А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський, Н.В.Кузьміна, Ф.Н.Гоболін, І.А.Зязюн, А.Н.Щербаков, В.І.Загвізінський, В.А.Кан-Калик, В.О.Сластьонін, Н.В.Кичук та ін.). Її зміст, організаційні форми й механізми, специфіку навчальної діяльності студентів науковці почали активно досліджувати з середини 60-х рр. і згодом інтерес до цієї проблеми тільки зростає. Так, перш за все слід зазначити розробки наукової школи Б.Г.Ананьева, що надала особливу увагу психології студентського віку, його ролі в розвитку індивіда. Цей аспект надалі отримав розвиток в роботах соціологічного напрямку (В.Т.Лісовській, Ю.І.Леонавічюс), в дослідженнях, з'ясовували психологічні особливості студентів, визначувані процесом професійної підготовки у вузі (М.І.Дьяченко, Л.І.Кандибовіч, Н.М.Пейсахов, В.А.Семіченко). В педагогічному аспекті проблемам професійної підготовки у вищій школі присвячено значну кількість робіт, направлених на дослідження різноманітних її аспектів: організації навчально-виховного процесу у вищій школі (С.І.Архангельській, А.М.Алексюк, Ю.К.Бабанській, В.П.Беспалько, О.В.Глузман та ін.), обґрунтуванню необхідності внесення інтеграційного підходу в навчальний процес вузу (І.А.Зязюн, С.У.Гончаренко), загальнопедагогічній підготовці студентів (О.О.Абдулліна, Л.Г.Коваль, Н.Г.Ничкало). Значна кількість досліджень присвячена питанням формування особистості в процесі навчання у вузі (Г.А.Балл, В.А.Моляко, К.К.Платонов, Б.А.Федорішин). Особливий напрям склали роботи, присвячені питанням розвитку особистості майбутнього педагога (Ф.Н.Гоболін, С.В.Кондратьєва, Н.В.Кузьміна, А.І.Щербаков, Р.І.Хмелюк, Т.С.Яценко).

Ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань учених, крім того, із практичним досвідом підготовки студентів у педагогічних університетах до майбутньої професійної діяльності дало змогу виявити актуальність, теоретичне та практичне значення зазначеної проблеми и зумовило сформулювати наступну **ціль статті**: проаналізувати сутність проблеми

Кращими дотепними висловлюваннями вважаються ті, які мають відношення до предмета. Тренер повинен демонструвати, що здатний пожартувати над собою, але має уникати ситуацій, коли предметом глузувань стає група.

**Впевненість у собі.** Багато з перерахованих вище вимог можуть бути виконані, якщо тренер упевнений у власній здатності вчити. Впевненість забезпечується досконалим знанням предмета і бажанням допомогти учасникам досягти найвищого рівня знань і вмінь.

**Навички самоусвідомлення та саморозвитку.** Статус тренера повинен змінюватися, а зміни ці можуть бути ефективно оцінені тільки розумінням того, які вміння й знання у нього вже є, а які потрібні. Успішні тренери повинні усвідомлювати рівень своїх умінь і те, що можна зробити для їх удосконалення. Самосвідомість допомагає визначити, які ще знання та вміння необхідно придбати.

Деякі з вищенаведених властивостей і якостей являють собою вроджені людські здібності, але більшість можна набувати і розвивати протягом тривалого часу. На додаток до перерахованого вище у сферу компетентності тренера-психолога ОВС можна включити ще й такі знання і вміння:

- вміння формувати мотивацію до навчання;
- знання способів підвищення розвивально-навчального процесу під час тренінгу;
- знання перешкод, що заважають нормальному протіканню тренінгу, та вміння їх переборювати;
- вміння проводити індивідуальну роботу з учасниками в перебігу тренінгу;
- уміння регулювати груповий клімат, використовуючи широкий діапазон засобів для запобігання і позитивної трансформації неконструктивних внутрішньогрупових антагонізмів;
- володіння різноманітним життєвим досвідом, спеціальною підготовкою у сфері, що має відношення до предмета тренінгу;
- знання можливостей використання допоміжних засобів для проведення тренінгової роботи;
- природність поведінки та вміння вирішувати психодіагностичні завдання;
- знання методів оцінки та визначення якості проведеної тренінгової роботи.

Окремо слід сказати про комунікативну компетентність тренера-психолога ОВС. Щоб належним чином здійснювати тренінгову діяльність, тренер повинен ефективно володіти, насамперед, комунікативними навичками. Основним видом техніки комунікації тренера є демонстрація асертивної та проактивної поведінки.

**Асертивна** поведінка (щира, відкрита та рівна) дозволяє легко подолати складні ситуації. Асертивність тренера – це одна з найважливіших його властивостей, що виявляється у поєднанні дійсної та разом із цим ненав'язливої турботи про учасників, недирижувального спонукання їх до активності і зацікавленої творчої роботи, а також демонстрації власної відповідальності, самоповаги та поваги до інших, позитивної спрямованості,



власного розвитку), щоб вони стежили за появою нових розробок у сфері тренінгових технологій, нових моделей, технік та інших інновацій.

Вміння для підготовки програми. Від більшості тренерів потрібні навички з дослідження, дизайну, планування та підготовки програм. Усі вимоги сприяють накопиченню необхідного матеріалу. До них відносяться: вибір найбільш відповідного матеріалу, об'єднання його в узгоджений, логічний і прогресивний масив інформації. Більшість тренінгових програм або вимог можна виконати різними способами. Тренер повинен вирішити, який з них найбільше підходить у даних обставинах, беручи до уваги сам предмет, кількість учасників, вміння задіяних у програмі тренерів тощо.

Людинолюбність та обов'язковість. Гуманність тренера повинна пронизувати всю його діяльність. Тренер тільки тоді зможе передавати інформацію настільки ефективно, щоб учасники її розуміли, запам'ятовували та надихалися на активні дії, якщо буде дійсно любити людей. Тренери повинні брати на себе відповідальність за те, що вкладають в основні поняття тренінгу. Відсутність цих зобов'язань стане очевидним для учасників з ряду причин: мало ентузіазму, неефективна підготовка та презентація курсу, недостатня щирість тощо, а результатом в остаточному підсумку буде погіршення тренінгового процесу.

Емпатійність і саморегуляція. Тренеру необхідно відчувати потреби людей, які навчаються, їх реакції, поведінку та зворотній зв'язок – вербальний або невербальний. Тренер повинен мати чуйність, але не надчутливість. Необхідно уникати почуття страху і тривоги, пригніченого стану і стресу, використовувати навички саморегуляції психічного стану для швидкого відновлення фізичних і психічних сил.

Творчий підхід і розвинені інтелектуальні якості. З огляду на те, що тренінг – це живий, активний, постійно мінливий і на все реагуючий процес, одним з умів успішного тренера є його здатність бути креативним, адекватно реагувати, на будь-які незвичайні зміни. Крім цього, розвиток тренінгу не стоїть на місці, і для того, щоб бути в курсі всіх досягнень у цій галузі, визначати їх цінність і приймати найкращі з них, потрібен живий і допитливий розум.

Довіра і партнерство. Щоб бути ефективним, тренер повинен користуватися довірою своїх учнів як людина, що володіє повними і сучасними знаннями про організацію та предмет, що викладається. Для цього необхідно виявляти зацікавленість, ентузіазм, відповідальність і жвавість навіть тоді, коли знання тренера мають певні обмеження, а також показувати учасникам, що тренер - їх партнер і також може і бажає вчитися. Партнерство необхідне у разі роботи з іншим тренером, потрібно з усією старанністю підходити до розвитку позитивних взаємин, щоб можна було довіряти, підтримувати та поклатися один на одного.

Гумор. Практика свідчить про те, що тренінг стає більш ефективним, коли подобається учасникам, а надто серйозну ситуацію можна оживити маленькою іскоркою гумору. Це не означає, що тренер повинен постійно співати, танцювати та мати невичерпний запас жартів. Потрібно дотримуватися середини між надто серйозним і легковажним підходом.

професійно – педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

**Основний текст статті.** Поняття «професійна підготовка» визначають як професійна (спеціальна) освіта, основний шлях одержання якої – самоосвіта або навчання в системі професійної освіти [7].

В спеціальній літературі наводяться означення двох основних понять, які складають ціль професійної підготовки, - «професія» і «спеціальність». Спеціальність розкривається через предмет діяльності. Вона може бути як вузькою так і широкою, але в будь-якому випадку – це знання про деякий фрагмент об'єктної діяльності, що відображається відповідним науковим предметом. Професія – об'єктивно необхідний, визначений через ціль, особливий вид діяльності, пов'язаний з цим фрагментом реальності. Іншими словами, професія – діяльність, яка має власну ціль і продукти, норми, засоби, які, зрештою, детерміновані соціальною функцією і технологією тієї сфери суспільного виробництва, яку дана діяльність обслуговує. В плані розведення понять «спеціальність» і «професія» можна говорити як про технології навчання спеціальності (про знання про деякий фрагмент об'єктивної реальності, відображений відповідним науковим предметом), так і про технології навчання професії (особливий вид діяльності, пов'язаний з цим фрагментом діяльності) тобто про технологію професійної підготовки.

Професійна підготовка – здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [1, с. 2].

Термін «професійно-педагогічна підготовка» розуміють, з одного боку, як підготовку педагогічних кадрів для навчально-виховних закладів; з іншого – формування загальнотеоретичних спеціальних і педагогічних знань, практичних умів, що дозволяють здійснювати навчально-виховну роботу в освітніх закладах.

В умовах інтенсивного розвитку науки і техніки ідея, що визначальна роль у формуванні майбутніх вчителів повинна належати ґрунтовній фундаментальній підготовці, зокрема вивченню тих дисциплін і курсів, які вони будуть викладати в школі, набула ще більшого значення і визначає принципові підходи до професійної освіти майбутніх педагогів.

Педагогічна професія належить до групи професій, предметом яких є інша людина. Головна її відмінність від інших професій типу «людина-людина» полягає в тому, що вона відноситься як до класу перетворюючих, так і до класу управляючих професій одночасно. Маючи за ціль своєї діяльності становлення і перетворення особистості, педагог покликаний управляти процесом її інтелектуального, емоційного і фізичного розвитку, формувати її духовний світ. В професії педагога ведуча задача – зрозуміти суспільні цілі і спрямувати зусилля інших людей на їх досягнення. Своєрідність педагогічної професії полягає в тому, що вона за своєю природою має гуманістичний, колективний і творчий характер. Смісл педагогічної професії виявляється в діяльності, яку здійснюють її представники.

Професійна діяльність – це діяльність учителя, змістом якої є: конструювання предметного змісту цієї діяльності та таке керівництво діяльністю учнів у навчально-виховному процесі, яке забезпечує розвиток головних сфер його особистості.

Професійна діяльність повинна будуватися на підставі такого типу керівництва, при якому вчитель:

- ставить учня в позицію активного суб'єкта навчання, яке здійснюється в загальній системі колективної роботи класу;
- розвиває здібності учня із самокерування (саморегуляція, самоорганізація, самоконтроль) власною діяльністю;
- організовує процес навчання як розв'язання навчально-пізнавальних проблем на ґрунті творчої взаємодії (діалогу) з учнями [5, с. 11]

У сучасній науці виокремлюють два види функцій педагогічного керівництва діяльністю учнів. Перший – коли вчитель конструє предметний зміст цієї діяльності (добирає зміст, методи навчання). Другий – коли вчитель у доповнення до предметного змісту навчання ще прогнозує і форми спільної діяльності з учнями, що забезпечують формування продуктивних відносин, розвиток певних соціально-психологічних якостей особистості школяра [5, с. 13]

В основу реалізації цих функцій керівництва покладено загальну ідею розвитку активності і самостійності в процесі оволодіння знаннями.

До таких важливих властивостей майбутнього вчителя належить гуманістична спрямованість діяльності вчителя, його професійна компетентність, педагогічні здібності і педагогічна техніка. Охарактеризуємо вказані властивості.

Гуманістична спрямованість діяльності вчителя. В загальному смислі гуманізм (від. лат. humanus – людський, людяний) визначається як історично змінна система поглядів, яка визнає цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток і прояву власних здібностей, яка вважає благо людини критерієм оцінки соціальних інститутів, а принцип рівності, справедливості, людяності бажаною нормою відношень серед людей [9, с.130]. Він виступає як «світогляд, основними принципами якого є любов до людей, повага людської гідності, турбота про благо людей [3,с.125]. В найзагальнішому вигляді смисл слова «гуманізм» означає орієнтацію на саму людину, її потреби. Гуманізація виховання і навчання виступає морально-психологічною основою здійснення педагогічного процесу. Це соціально-педагогічна характеристика процесу виховання і навчання. Вона становить процес, спрямований на розвиток особистості як активного суб'єкту творчої навчальної діяльності, пізнання і спілкування. Гуманізація за своєю метою виступає умовою гармонійного розвитку особистості, збагачення її творчого потенціалу, реалізації творчих можливостей і прагнень особистості, встановлення гармонійної взаємодії з світом. Гуманізація навчально-виховного процесу – це увага педагога до учня як людини, подолання відчуження навчання від живої людської особистості, її потреб і інтересів, задач її розвитку. Отже, як підкреслює Є.М.Шиянов [8, с. 37], гуманізація – ключовий елемент нової педагогічної думки, який змінив погляд на характер і сутність педагогічного процесу, в якому педагоги і вихованці виступають як суб'єкти розвитку творчої індивідуальності. Основним смислом педагогічного процесу в цьому випадку стає розвиток особистості, якості і міра якого є показниками роботи навчальних закладів, вчителів, всієї системи освіти.



**Рис.1. Основні знання, вміння, навички та якості тренера-психолога ОВС**

Так, знання організації діяльності та відомчої культури ОВС, зазначені на рис., передбачає, що тренеру-психологу ОВС необхідно знати завдання, цілі та функції, покладені на органи внутрішніх справ, загальну структуру підрозділів і служб ОВС, вимоги основних нормативних документів, що регламентують проходження служби в міліції та в цілому діяльність органів внутрішніх справ. Тренеру не будуть довіряти, якщо він використовуватиме методи і підходи несумісні з вимогами або інструкціями організації, писаними й неписаними правилами відомчої культури органів внутрішніх справ.

Крім цього, поле діяльності тренера буде залежати від тих людей, з ким доведеться співпрацювати. Тому йому необхідно отримати якнайбільше знань із ролей, функцій, обов'язків, статусу та авторитету людей - майбутніх учасників тренінгу.

Знання та вміння, які необхідні для проведення тренінгу. Знання, які стосуються психологічного тренінгу, повинні містити в собі ознайомлення з академічними та теоретичними моделями, які мають відношення до тренінгових методів і концепцій. Це великий обсяг знань, технік тренінгу та розвинутої на їх основі великої кількості вмінь. Повинні бути освоєні різні методики, методи та підходи, необхідні для практики, здатні дати оцінку найбільш відповідним випадкам. Від тренерів потрібно (і не тільки заради їх

час симпозіуму тренерів психологічного тренінгу в межах Міжнародної науково-практичної конференції «Психологічні тренінгові технології у правоохоронній діяльності: науково-методичні та організаційно-практичні проблеми впровадження і використання, перспективи розвитку», що проводилась у м. Донецьку в травні 2007 року.

В опитуванні брали участь 35 осіб віком від 26 до 54 років, які мають вищу гуманітарну освіту (більшість з них - психологічну) та досвід проведення психологічних тренінгів. На запитання «Чи можете ви сказати, що в тренінгу необхідно бути прихильником конкретної теоретичної концепції?» – «так» відповіли 11 опитуваних (31 %), якщо тренінг проводиться у якійсь конкретній парадигмі; інші (69% опитуваних) вважають прийнятним для себе поєднання різних підходів або еkleктичну модель. На запитання «Чи можуть дії тренера завдати шкоду учасникам?» майже всі – 34 опитуваних (97%) вважають, що «так», зокрема, внаслідок недостатньої кваліфікації тренера, актуалізації ним особистісних проблем учасників без їх достатньої проробки та вирішення, а також прояву феномену залежності від тренера тощо.

Серед шляхів і способів стандартизації, експертизи й оцінки ефективності тренінгових програм більшість – 26 опитуваних (74 %) - називають створення відповідних науково-методичних структур (комісій, рад тощо) із стандартизації та експертизи тренінгових продуктів. А основними принципами підготовки і сертифікації тренерів опитувані вважають такі: гуманність і професіоналізм; наявність базової психологічної освіти та спеціалізації психотренінгу; мотивація та потенціал особистісного зростання; відсутність медичних і психологічних протипоказань для тренерської роботи; поєднання теоретичної та практичної підготовки; багатоступінчастий характер навчання та підвищення кваліфікації.

На запитання «Які можуть бути шляхи і способи відновлення енергетичних витрат тренера та у цілому екології тренерської роботи?» опитувані переважно відмітили, що такими шляхами і способами є: оптимальне регулювання режиму праці і відпочинку; використання саморегуляції та методик відновлення сил; своєчасне лікування та профілактичне оздоровлення тренерів; додаткові відпустки; періодичні підвищення кваліфікації та стажування; супервізія, підтримка колег і створення професійних тренерських асоціацій.

Як бачимо, високі вимоги, що пред'являються до тренера-психолога, обумовлюють: по-перше, використання спеціальних соціо професійних і психодіагностичних критеріїв для відбору на тренерську роботу в органах внутрішніх справ; по-друге, цілеспрямовану підготовку та підвищення кваліфікації практикуючих тренерів та всебічне забезпечення їх діяльності.

Враховуючи попередню розробку якостей тренера та вимог до його діяльності, а також результати нашого дослідження у системі загальних знань, умінь і якостей тренера-психолога в ОВС нами виділені десять основних блоків, які складають типовий портрет тренера (рис.).

Ціннісними орієнтаціями педагогічної спрямованості особистості вчителя на самого себе – самоутвердження (щоб бачили в мені кваліфікованого, вимогливого, справжнього вчителя); на засоби педагогічного впливу (коли найважливіше для вчителя – програма, заходи, способи їх пред'явлення); на школяра (дитячий колектив в актуальних умовах – адаптація); на мету педагогічної діяльності (на допомогу школяреві в розвитку – гуманістична стратегія). Для педагога провідною є орієнтація на головну мету – гармонійної узгодженості всіх інших: гуманізація діяльності, гідного самоутвердження, доцільності засобів, врахування потреб вихованців.

Зміст професійної компетентності – це знання предмета, методики його викладання, педагогіки і психології. Важливою особливістю професійних педагогічних знань є їх комплексність, що потребує від учителя вміння систематизувати матеріал для успішного розв'язання педагогічних задач, аналізу педагогічних ситуацій, що зумовлюють необхідність осмислення психологічної сутності явищ, вибору засобів взаємодії. Розв'язання кожної педагогічної задачі актуалізує всю систему педагогічних знань учителя, які виявляються як єдине ціле.

Здібності до педагогічної діяльності залежать від особливостей перебігу психічних процесів, що сприяють успішній діяльності. Аналіз педагогічних здібностей здійснено у низці фундаментальних досліджень.

Генеральна здібність, що об'єднує всі провідні, – це чуйне ставлення до людини, яка росте, до особистості, яка формується (Н.В.Кузьміна).

Провідні здібності:

- комунікативність – професійна здатність педагога, що характеризується потребою у спілкуванні, готовністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовника й відчувати задоволення від спілкування;

- перцептивні здібності – професійна проникливість, пильність, педагогічна інтуїція, здатність сприймати і розуміти іншу людину;

- динамізм особистості – здатність активно впливати на іншу особистість;

- емоційна стабільність – здатність володіти собою, зберігати самоконтроль, здійснювати саморегуляцію за будь-якої ситуації, незалежно від сили зовнішніх чинників, що провокують емоційний зрив.

- оптимістичне прогнозування – прогнозування розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній і зміна всієї структури особистості через вплив на позитивні якості;

- креативність – здатність до творчості, спроможність генерувати незвичні дії, відходити від традиційних схем, швидко розв'язувати проблемні ситуації.

Педагогічна техніка – це вміння використовувати психофізичний апарат як інструмент виховного впливу, це прийоми володіння собою (своїм організмом, настроєм, мовленням, увагою й увагою) і прийоми впливу на інших (вербальними і невербальними засобами).

Завдання педагогічного університету – допомогти студентів сформувати гуманістичну спрямованість, дати ґрунтовні знання, розвинути педагогічні

здібності, озброїти технікою взаємодії, підготувати до професійного аналізу велике розмаїття педагогічних ситуацій.

Учитель – не тільки професія, сутність якої транслювати знання, а висока місія створення особистості, утвердження людини в людині. В зв'язку з цим ціль педагогічної освіти може бути подана як безперервний загальний і професійний розвиток учителя нового типу, який характеризує:

- висока громадська відповідальність і соціальна активність;
- любов до дітей, потреба і здібність віддавати їм своє серце;
- достовірні інтелектуальність, духовна культура, бажання і уміння працювати разом з іншими;
- високий професіоналізм, інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до створення нових цінностей і прийняття нових рішень;
- потреба в постійній самоосвіті і готовність до неї;
- фізичне і психічне здоров'я, професійна працездатність.

У всі часи школа виконувала соціальне замовлення: готувала для суспільства особистість, здатну розв'язувати його проблеми. Таку особистість повинен сформувати вчитель, саме через те йому треба забезпечити фахову, спеціальну і гуманітарну підготовку, яка зумовлює високий рівень його соціальної зрілості, освіченості, культури. Фахова підготовка має бути обов'язково поєднана з глибоким знанням, розумінням сутності суспільства і людини, їх взаємозв'язку в процесі розвитку. Лише за цієї умови вчитель зможе практично реалізувати один з найважливіших педагогічних принципів – єдності навчання і виховання.

Важливе значення в професійній підготовці мають його світоглядні позиції. Підвалиною формування самосвідомості, особистих поглядів і переконань учителя, його духовності і практичного самовизначення є філософська світоглядна основа. Науковий світогляд дає змогу майбутньому вчителю правильно визначити своє місце в сучасному суспільстві; усвідомити сенс і мету свого життя; виробити відповідну життєву позицію; сформувати вміння і навички логічного і творчого мислення для розв'язання життєво важливих проблем і завдань; орієнтуватися на найвищі загальнолюдські цінності і ідеали.

Визначення змісту освіти пов'язано з розглядом навчального предмета як форми, засобу, компоненту або результату навчальної і професійної діяльності.

На основі сучасних досліджень психологічної науки і методичних досліджень учені визнали, що навчальний матеріал потрібно розглядати, спираючись, насамперед, на логіку опанування відповідної діяльності. Зміст освіти, розроблений на підставі логіки навчання цільової діяльності, стає методологічним і методичним засобом досягнення проміжної і кінцевої мети підготовки майбутніх спеціалістів. Як стверджує В.С.Ледньов, до останнього часу в галузі педагогічної науки не були сформульовані важливі принципи і закономірності структурування змісту освіти. Загальновизнаним положенням, що стосується проблеми змісту, є системний підхід [4]. Згідно з принципом системності потрібно комплексно підходити до визначення змісту підготовки вчителя у вищому навчальному закладі. Зміст кожної дисципліни слід

здатності захопити, повести за собою людей залежить результат тренінгу з персоналом органів внутрішніх справ.

**2. Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.** Для ведучого групові форми тренінгу характерні значні інтелектуальні, емоційні та фізичні навантаження, пов'язані з інтенсивним характером роботи та зусиллями, спрямованими на реалізацію методологічних принципів тренінгу. У першу чергу, це пов'язано з необхідністю постійного контролю процесів, що відбуваються у групі в цілому та з окремими учасниками, детального запам'ятовування інформації, що відображає цілісні характеристики ситуації, поведінкові прояви і висловлення учасників групи.

С.І.Макшановим встановлено, що для двогодинних фрагментів діяльності тренера, який проводить тренінг у групі чисельністю 14 осіб, незалежно від програми характерні наступні показники:

–1000 контактів з учасниками групи з ідентифікованою сигналізацією (характер сигналізації: запит інформації, надання інформації, підтримка, підтвердження розуміння, діагностика стану, підтвердження контакту, припинення дії, спонукання до дії, санкціонування дії, вираження незгоди, вираження співчуття, одержання інформації, що носить оцінний характер);

–більше 50 ситуацій, пов'язаних із прийняттям тренером рішень щодо варіантів продовження роботи групи;

–безперервна концентрація уваги на тому, що відбувається у групі [1].

На думку І.В.Вачкова головними характеристиками тренера психологічного тренінгу є: 1) спрямованість на допомогу людям; 2) відчуття групи та процесів, що відбуваються в ній; 3) здатність до раціонального аналізу [2, с.133].

**3. Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Аналіз науково-історичного розвитку тренінгових методів, сучасної розробки методології та практики застосування тренінгу у різноманітних галузях життєдіяльності свідчить, що до сьогодні не склалися чітких концептуальних положень щодо використання психотренінгових форм і методів у підготовці персоналу екстремальних професій, зокрема, органів внутрішніх справ. Залишаються не достатньо вивчені вимоги до особистісних та професійних якостей тренера, ведучого психологічного тренінгу та його праці, яка уявляється досить складною і специфічною. Не розроблені принципи і засади підготовки тренерів-психологів для органів внутрішніх справ.

**4. Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою даної статті є дослідження особливостей діяльності у галузі психологічного тренінгу, розробка типових особистісних та професійних якостей тренера психологічного тренінгу в органах внутрішніх справ, а також вимог до їх підготовки.

**5. Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** З метою вивчення особливостей професійної діяльності у галузі психологічного тренінгу, нами за спеціальною анкетною було проведено опитування практикуючих тренерів, під

навички.

**Summary.** The paper with a connection of the methods of the methods of teaching foreign languages with psychology. The research reveals a physiological component of the speech activity with the presence of a speech motor, auditory, visual, motor interaction receptive (reading and listening comprehension), expressive (speaking and writing), kinds of the speech activity. The principal stages of forming habits and skills, while mastering foreign language competence, are analyzed.

**Keywords:** methodology, psychology, writing, speech activity, habits, skills.

**Література**

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1965. – 277с.
2. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. - М.: Просвещение, 1964 С.450
3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
4. Лурия А.Р. Курс общей психологии: Мышление и речь. – М.: Изд-во МГУ, 1970. – 143с.
5. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник/ кол. авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320с
6. Павлов И.П. Условный рефлекс//Поли.собр.соч. 2-е изд.т.III. М.-Л.: Изд-во АН СССР. 1951. – 392 с.
7. Психологічний словник/За ред. В. І. Войтка. – К.: Вища школа. 1982. – 216 с.
8. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. – 423 с..
9. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление. М., «Просвещение», 1968. С. 179-185
10. Ушинский К.Д. Собр. соч., т.8 М.-Л., Узд-во АПН РСФСР, 1950, С. 29
11. Шатилов С.Ф. Методы обучения немецкому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1986. – 222 с.

Подано до редакції 7.02.08

УДК 159.98:351.74

## **ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТІСНИХ ТА ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ ТРЕНЕРА ПСИХОЛОГА В ОРГАНАХ ВНУТРІШНІХ СПРАВ**

*Лефтеров Василь Олександрович,  
кандидат психологічних наук,  
доцент, начальник науково-дослідного центру  
психотренінгових технологій  
Донецького юридичного інституту*

**1. Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями.** Надзвичайна важливість, відповідальність і складність правоохоронних завдань, покладених на міліцію, а також специфічні умови, в яких ці завдання виконуються, зумовлюють особливий характер професійної діяльності працівників органів внутрішніх справ. Сьогодні, в умовах демократизації суспільних відносин в Україні, розвитку співробітництва і партнерських взаємин правоохоронних структур з населенням відбуваються якісні зміни соціального портрету міліції. В цих умовах для підвищення ефективності професійної підготовки працівників органів внутрішніх справ сьогодні поширюється використання психологічних тренінгів. Організація і проведення тренінгів з персоналом ОВС – досить складна і трудомістка справа, що передбачає не тільки відповідну нормативну регламентацію, але й цілий комплекс методичних та організаційно-практичних заходів.

Головною діючою фігурою на тренінгу є тренер, і саме від його рівня підготовки і компетентності, мотивації і творчості, особистої привабливості та

розглядати як органічну частину цілісного змісту всебічної підготовки спеціаліста певного профілю. Цикл психолого-педагогічних дисциплін у педагогічному закладі інтегрує сукупність усіх тих питань, які можна умовно назвати людинознавчим. Загальна професійна психолого-педагогічна підготовка виконує важливі соціальні і професійні функції: забезпечує розвиток загальної і професійної культури майбутніх вчителів, педагогічного мислення, професійно значущих якостей. Це системоутворююча основа професійної підготовки вчителя будь-якого рівня.

О.І.Піскунов [6] у зміст професійної підготовки включає інваріантну (ядро) і варіативну частину, які утворюють певну сукупність, яка відзначається цілісністю. Інваріантну (обов'язкову) частину складають: фундаментальні знання в галузі філософських, психолого-педагогічних та методичних наук; технологічні знання в організації різних форм і видів навчальної і позааудиторної діяльності; професійно-педагогічні вміння. Варіативна частина передбачає врахування особливостей профілю наукової підготовки студента, його особистісних інтересів і схильностей.

Зміст підготовки студентів вітчизняних педагогічних університетів у наш час охоплює три блоки дисциплін:

- загальнокультурний (гуманітарний блок), який надає можливість учителю усвідомити себе в контексті загальної культури, зрозуміти свою роль у передачі соціального досвіду, дає глибоку людинознавчу підготовку;

- «інструментальний блок» – блок спеціальної підготовки, який озброює студента фаховими знаннями як засобом і змістом його професійної взаємодії з майбутніми вихованцями;

- психолого-педагогічний блок – блок комунікації, який реалізує функції переводу цінностей гуманітарного блоку в інструментальні еквіваленти і сприяє виявленню гуманістичного змісту у предметній сфері навчально-виховного процесу, дозволяє наблизити абстрактні, задані на загальнотеоретичному рівні, цінності до конкретної дитини, конкретних умов.

**Висновки.** Отже, стосовно майбутнього вчителя ми можемо стверджувати, що професійна підготовка майбутнього вчителя – це процес навчання студентів з дисциплін указаних блоків, у науково-дослідній і навчально-практичній роботі. Усі дисципліни в комплексі повинні визначати професійну спрямованість педагогічного закладу. Але, сучасний учитель покликаний бути носієм загально людських цінностей, знати національні і історичні традиції народу, особливості середовища, в якому виховуються діти, володіти фундаментальними знаннями в галузі своєї спеціалізації, бути підготовленим до наукової розробки стратегії освіти в конкретних умовах, до вибору і реалізації нової педагогічної концепції і системи. Все це ставить нові, більш високі вимоги до професійної підготовки майбутніх вчителів. Навчання у вищому навчальному закладі повинно забезпечувати як професійний, так і особистісний розвиток спеціаліста, бути орієнтованим на формування його творчої особистості. Отже, професійна підготовка майбутнього вчителя – це процес набування професійних знань і формування професійних умінь в умовах розвитку і саморозвитку особистості.

**Резюме.** У статті розкривається сутність поняття «професійна – педагогічна підготовка вчителя» в педагогічному університеті.

**Summary.** The essence of the notion «professional pedagogical preparation of a teacher» in the pedagogical University is described in the article.

#### Література

1. Закон України про вищу освіту /Освіта України.-№17.-26 лютого 2002.-С.2.
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении.- М.: Педагогика, 1987.-156 с.
3. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник.-М., 1975.- 236 с.
4. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы.- М.:Высш.шк., 1991.- 224 с
5. Мышление учителя /Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской.- М., 1990.- 196 с.
6. Пискунов А.И. Профессионально-педагогическая подготовка будущего учителя //Сов. педагогика.- 1985.- № 12.- С. 42-47.
7. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности /Под ред. Никифорова Г.С.- СПб.: С.-ПбУ, 1991.- 152 с.
8. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении: Учеб. пособие для студ. пед. вузов.- М.: Академия, 1999.- 288 с.
9. Философский энциклопедический словарь.- М.: Советская энциклопедия, 1983. -294 с.

Подано до редакції 20.02.08

УДК 371

## ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ

*Горбунова Наталія Володимирівна,  
кандидат педагогічних наук, доцент, докторант  
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (г. Ялта)*

**Актуальність проблеми.** Мова є найважливішим інструментом соціалізації індивіда. Саме повноцінне володіння мовою забезпечує включеність індивіда в той або інший пласт соціокультурного простору. Так, якщо в процесі розвитку дитини оволодіння рідною мовою гальмується, це неминує позначатися не тільки на розвитку інтелекту, але й обмежує можливість побудови нормальних відносин «Я – інші».

Глобалізація світових культурних процесів, масові міграції і розширення ареалів регулярного взаємопроникнення різних мов і культур (мультикультуралізм), поява світових комп'ютерних мереж – ці чинники додали особливої ваги дослідженням процесів і механізмів оволодіння мовою.

**Ступінь розробленості проблеми.** Різні аспекти психолінгвістики знайшли висвітлення в працях науковців минулого століття та сучасності (І.Бодуен-де-Куртене, О.Леонтьєв, Ж.Піаже, Ф. де Сосюр, Н.Хомський, Л.Щерба та ін.).

**Мета статті:** розкрити психолінгвістичні особливості мовленнєвому розвитку дітей дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** Людина народжується здатною до повного оволодіння мовою. Проте цій можливості ще належить реалізуватися. Щоб зрозуміти, як саме це відбувається, психолінгвістика вивчає розвиток мови дитини; досліджує причини, за яких процес розвитку мови та її функціонування відхиляється від норми.

Одне з основних положень психолінгвістики як когнітивної дисципліни полягає в обробці мови, що пов'язана з серією «обчислень», вироблених над

досконалому рівні, ніж за умови пасивного володіння іншомовною компетенцією.

Активне володіння іноземною мовою базується на мовних навичках і вміннях, які проявляються на інтуїтивно правильному використанні лексичного матеріалу «інтуїтивно». Фізіологічну основу такого рівня володіння мовою є мовна динамічна стереотипність, де мовні динамічні зв'язки на фонетичному, граматичному, лексичному рівнях – в єдності слухомовномоторних і змістових асоціаціях лінгвістичних явищ (в єдності звука і значення), які є у мовленнєвій компетенції того, хто розмовляє чужою мовою. Такий індивідуально-мовний досвід набувається людиною в процесі його мовної еволюції, оволодіння мовою, в розмовній практиці. При читанні та аудіюванні мовні зв'язки проявляються у легкому та вільному сприйнятті слухових (при аудіюванні) або графічних (при читанні) образів лінгвістичних явищ у безпосередньому та інтуїтивно-цілісному розумінні їх значення, без звертання до рідної мови.

Пасивне оволодіння мовою використовує автоматизовані зв'язки мовної динамічної стереотипності. Воно можливе лише у вивченні народної мови, оскільки є своєрідним відхиленням від норми. Важко уявити собі людину, яка може розуміти те, що читає рідною мовою, але не може говорити нею. До володіння «народною мовою» Шатілов С.Ф. відносить ще один вид (оволодіння іноземною мовою за умови вивчення її в школі) – змішаний тип за яким одна частина мовного матеріалу засвоюється активно, друга – пасивно [11, с. 21]. Таке володіння мовою дозволяє користуватися як експресивними видами мовної діяльності (в певних видах), так і рецептивними – в арсеналі активного та пасивного засвоєння матеріалу.

**Висновки:** Методика навчання іноземних мов виходить із положень про єдність мови і мовлення, мови і суспільства, форми пізнання дійсності, оскільки будь-яке явище мови і мовлення може бути правильно засвоєно, якщо його розгляду в зв'язку з іншими, раніше усвідомленими та засвоєними елементами мови.

**Резюме.** У статті розглядається зв'язок методики навчання іноземних мов з психологією людини, підкреслюючи роль фізіологічного компоненту у мовній діяльності, аналізується мовномоторні, слухові, зорові та рухові взаємодії, рецептивний (читання та аудіювання), експресивний (мовлення і письмо) види мовної діяльності. Представлені основні етапи формування практичних навичок та вмінь іншомовної компетенції.

**Ключові слова:** методика, психологія, мовленнєва діяльність, вміння, навички.

**Резюме.** В статье рассматривается связь методики обучения иностранным языкам с психологией человека. Подчеркивается роль физиологического компонента речевой деятельности анализ речемоторный, слуховой, зрительный, двигательный, рецептивный (чтение и аудирование), экспрессивный (говорение и письмо) виды речевой деятельности. Представлены основные этапы формирования практических навыков и умений иноязычной компетенцией.

**Ключевые слова:** методика, психология, речевая деятельность, умения,

дії, які кожен раз виконуватимуться по-різному, не зможуть закріпитися і виконуватися достатньо автоматизовано і правильно. Процес автоматизації мовних дій (граматичних або лексичних) здійснюється шляхом багаторазового виконання вправ з систематичною корекцією вчителем.

Метою *варіативно-ситуативного* кроку є подальша автоматизація мовних дій та формування «пластичних», «лабільних» властивостей навички, її гнучкості шляхом послідовного виконання дій у різноманітних мовних ситуаціях. Ці ситуації повинні відрізнятися одна від одної певними другорядними діями за умови збереження їх інваріантних елементів з метою попередження надмірної фіксації навички. Саме таким чином закладаються найбільш якісні навички. Формування основних властивостей мовної навички можливе поетапно.

В методиці розрізняють комунікативні, фонетичні, граматичні навички, а також технічні навички читання та письма.

Говорячи про вміння взагалі і комунікативне вміння зокрема слід підкреслити відсутність єдності щодо розуміння цих понять. Враховуючи різні номінації вмінь, можна констатувати, що вони характеризують здатність людини мобілізувати комунікативний досвід, інтегрувати його елементи, легко і правильно користуватися мовою (усною або писемною) відповідно до мети та умов спілкування. У психофізіологічному плані вміння – це є внутрішнє замикання динамічних зв'язків. Розрізняють мовні уміння говоріння, аудіювання, читання та письма.

У методичній та науково-психологічній літературі розрізняють *активне* (або репродуктивне) і *пасивне* (або рецептивне) володіння мовою [11. с.19]. Поняття «репродуктивне» і «рецептивне» володіння мовою не адекватні поняттям «активне» і «пасивне» оволодіння мовою.

Вживаючи їх слід, брати до уваги змішаний характер набуття мовної компетенції. Рецептивні (імпресивні) та експресивні види мовленнєвої діяльності складаються з активного та пасивного оволодіння мовним матеріалом.

До експресивних видів мовної діяльності відносять говоріння та письмо. В їх основу покладена експресія тих, хто говорить, або висловлює думки (в усній при мовленні) або писемній (у процесі письма) мові. Експресивні види можуть бути як репродуктивними, так і продуктивними, або змішаними – продуктивно-репродуктивними.

До рецептивних видів мовної діяльності відносять читання та аудіювання. Їх психологічну основу складають сприйняття (рецепція) думок (інформації), які зберігаються в мовному матеріалі створеному іншими в усному або писемному мовленні. Користування рецептивними видами мовної діяльності, наприклад читання, можливе за умови як пасивного, так і активного володіння мовою, рецепція мови (усної або писемної) може бути не менш активною, ніж її відтворення.

Різниця між активним оволодінням мовою і пасивним полягає не стільки в тому, що пасивне оволодіння можливе лише для користування тільки рецептивними видами мовної діяльності (наприклад читання), але і в тому, що всі види мовної діяльності за умови володіння мовою здійснюється на більш

ментальними репрезентаціями інформації, що поступає від органів чуття (Дж.Фодор).

Завдання полілінгвістики включають дослідження і моделювання:

- процесів планування мови;

- механізмів, що передбачають знання і використання мови – зокрема, процесів (алгоритмів) **сприйняття і продукування мови**, когнітивних процесів, взаємодіючих з мовним знанням при продукуванні і розумінні мови;

- форми мовного знання, що лежить в основі використання мови індивідами;

- механізмів засвоєння мови за ходом розвитку дитини.

Психолінгвістика, як і психологія мови, розглядає власне дискурсивну діяльність, залишаючи осторонь механізм мови з його абстрактними і статичними структурами. Головними об'єктами психолінгвістики є: функціонування мови, продукування і репродукція дискурсу і тексту, риторика, стилістика, практика перекладу і викладання мови

Виникнення психолінгвістики зумовлено:

1. Розвитком спеціалізації в описі психології мови. Співпраця лінгвістики з психологією зародилася давно, ще в роботах з експериментальної психології В.Вундта. Тільки в результаті розвитку психології як точної науки, в кінці 1940-х рр., встановилися тісні відносини між психологією і лінгвістикою при обробці накопиченого матеріалу, що можна стало говорити про народження нової дисципліни, названої психолінгвістикою. В 1950-і рр. набув широкого розповсюдження сам термін «психолінгвістика», що позначає одну з дисциплін, яка займається людською комунікацією, а саме, безпосередньо декодуванням і кодуванням, співвідносить стани повідомлення зі станами спілкування. В 1960-70-і рр. знаходимо тільки стилістичні варіанти цієї характеристики. Психолінгвістика займалася психологічними процесами, пов'язаними із засвоєнням, продукуванням і розумінням мови, досліджувала природу мовного виконання, в протилежність формальному вивченню мови як деякої абстрактної системи або дослідженню процесів продукування і розуміння висловів. Оскільки в Європі психологія мови зародилася досить давно, психолінгвістика вважалася частиною загального такого дослідження.

2. Загальнометодичними чинниками. Психолінгвістика була реакцією на структуралізм, прагненням спростувати думку, що структури в основі своїй незмінні. Саме в роботах соціолінгвістів і психолінгвістів демонструється порушення рівноваги мовних структур, як в індивідуальному, так і в колективному аспектах.

Прийнято вважати, що психолінгвістика виникла близько 40 років тому в США. Дійсно, сам термін «психолінгвістика» був запропонований американськими психологами в кінці 1950-х років з метою додання формального статусу що вже склався в науковому напрямку. Проте наукою з чітко окресленими межами психолінгвістика не стала і до теперішнього часу, так що вказати, які аспекти мови і мовлення ця наука вивчає і якими методами з цією метою користується, навряд чи можливо.

Для більшості американських і англійських психолінгвістів як еталонна наука про мову звичайно виступає найвпливовіша в США лінгвістична теорія –

генеративна граматики Н.Хомського в різних її варіантах. Відповідно, психолінгвістика в американській традиції має перевірити, якою мірою емпіричні гіпотези, засновані на ідеях Хомського, відповідають спостережуваній мовній поведінці. З цих позицій одні автори розглядають мову дитини, інші – роль мови в соціальних взаємодіях, треті – взаємозв'язок мови і пізнавальних процесів. Французький психолінгвіст, як правило, є послідовником швейцарського психолога Жана Піаже. Тому переважною галуззю їхніх інтересів є процес формування мови у дитини і роль мови в розвитку інтелекту і пізнавальних процесів [1].

З позицій європейської гуманітарної традиції сфера інтересів психолінгвістики полягає в розумінні мови як «системи чистих відносин» (Ф.де Соссюр), де мова виступає як конструкт, у дослідницьких цілях відчужений від психіки носія. Психолінгвістика ж спочатку є орієнтований на вивчення реальних процесів мови і розуміння, на «людину в мові» (Е.Бенвеніст).

Представляється продуктивним розглядати психолінгвістику не як науку зі своїм предметом і методами, а як особливий ракурс, в якому вивчається мова, мовлення, комунікація і пізнавальні процеси. При цьому можна виділити три групи чинників.

1. Незадоволеність чисто кібернетичними, функціональними моделями мовної діяльності. Функціональні моделі дозволяють вивчати мову «методом чорного ящика», коли дослідник будує висновки тільки шляхом зіставлення даних на «вході» і даних «на виході», тим самим відмовляючись ставити питання про те, що ж відбувається «насправді».

2. Породжена цією незадоволеністю зміна ціннісних орієнтацій. Відповідно до нових ціннісних орієнтацій дослідницький інтерес спрямований перш за все на розуміння реальних процесів, відбувається в психіці мовця і слухача.

3. Увага до методик дослідження, серед яких безумовна перевага надається експерименту, а також спостереження що ретельно спланує над процесами породження і виховання мови в режимі реального часу.

Можна вважати, що психолінгвістичний ракурс вивчення мови і мовлення фактично існував задовго до того, як група американських учених ввела в побут термін «психолінгвістика». Так, ще в 19 в. німецький філософ і лінгвіст В. фон Гумбольдт приписував мові найважливішу роль у «світобаченні», або, як ми виразилися б сьогодні, в структуризації суб'єктом інформації що поступає із зовнішнього середовища. Аналогічний підхід виявляється в працях російського філолога 19 ст. О.Потебні, у тому числі – в його вченні про «внутрішню форму» слова. Саме це поняття знаходить зміст тільки за умови його психологічної інтерпретації. Відчуття внутрішньої форми слова припускає, що індивід здатний усвідомити зв'язок між звучанням слова і його значенням [2].

Вітчизняна традиція психолінгвістичного підходу до феномена мови сходить до І.А.Бодуена-де-Куртене, російського і польського лінгвіста, засновника Казанської школи мовознавства. Саме Бодуен говорив про мову як про «психосоціальну сутність», а лінгвістику пропонував вважати серед наук

певні функції, в тому числі мовна діяльність, яка базується на відповідних *навичках та вміннях*.

В науковій педагогічній та психологічній літературі, в якій розглядаються проблеми оволодіння іншомовною комунікацією і поняття «навичок» та «вмінь» посідають центральне місце, однак трактуються вони по-різному.

Одні психологи виділяють три види поняття «первинні вміння» (або елементарні вміння), навички і «вторинні» вміння [1, с.27], або вміння – майстерність. Інші психологи і педагоги розрізняють тільки вміння та навички, вміння розглядаються як перший етап оволодіння діяльністю, а навички як завершальний етап.

Рубінштейн С.Л. презентує навички як автоматизовані компоненти вмінь, що автоматизуються компонентами, які свідомо виконують дії та утворюються шляхом виконання вправ. Автоматизація виникає за умови багаторазового виконання однієї і тієї ж самої дії. Визначення навичок «як єдності автоматизму і свідомості та стійкості і мінливості та лабільності», сформулював найбільш точно С.Л. Рубінштейн [8, с.462]. Він характеризує складну психофізіологічну природу навички як мобільну систему нервових зв'язків у рівновазі. Наявність у навичці необхідності гнучкості і усвідомленості дозволяє людині більш легко перенести способи виконання дій в діяльність, яка вже виконувалась раніш. Правильне та успішне здійснення переносу засвоєних дій на виконання нових завдань означає швидко із мінімальною кількістю помилок опанувати певними видами діяльності. Чим ширше коло об'єктів, де людина може правильно застосувати засвоєні дії, тим ширше коло задач, які людина під час оволодіння іншомовною спроможна вирішити на основі вже набутих навичок.

У процесі навчання іноземної мови мовленнєві дії тих, хто навчаються мають бути доведені «до оптимального рівня досконалості» стверджує Зимня І.О., що забезпечує спрямованість уваги людини при здійсненні мовленнєвої діяльності лише на зміст свого висловлювання чи того повідомлення, яке вона сприймає на слух чи читаючи.

До основних етапів формування навичок відносять: орієнтовно-підготовчий етап, стереотипно-ситуативний, варіативно-ситуативний етап.

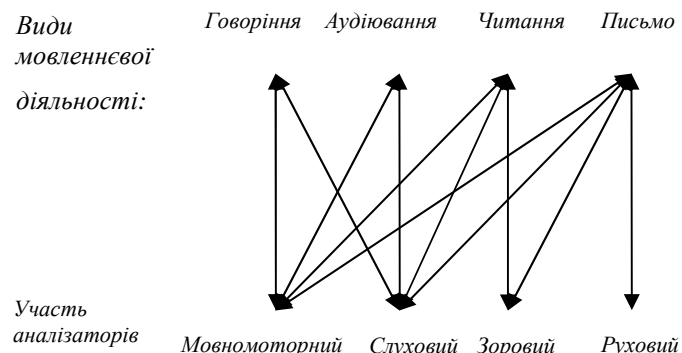
На *орієнтовно-підготовчому* етапі вивчаючі ознайомлюються з новими мовними (граматичними, лексичними, фонетичними) явищами і виконують первинні мовні або мовленнєві дії з зразком, або з опорою на правило або без неї. Таким чином, створюється орієнтована база як необхідна умова для подальшого формування навички. Характер орієнтації може бути або практичним, або свідомо-теоретичним, учні орієнтуються у новому матеріалі інтуїтивно. У другому випадку разом із зразком оголошується правило, яке призводить до співставлення з аналогічними явищами рідної мови, якщо є розбіжності у творенні або використанні. Цей тип орієнтації характерний для початкового рівня оволодіння іншомовною компетенцією.

На *стереотипно-ситуативному* або стандартизованому чому етапі починається автоматизація постійних компонентів мовної дії в тотожних або аналогічних ситуаціях, в яких мовні явища, які підлягали тренінгу, стають константними, і повторюються без істотних змін. Це необхідно для того, щоб



аналізаторів у мовленнєвій діяльності, про головну роль одного з них, який найбільш характерний для даного виду інтеркомунікації. Так, для мовлення головним компонентом є слухо-мовномоторний, точніше, мовномоторний, супровідним – слуховий; для прослуховування – слуховий, супутнім – мовномоторний; для читання – зоровий, паралельний – мовномоторний.

Психофізичну характеристику різних видів мовної діяльності можна наглядно представити у вигляді схеми, ідея якої належить Шатілову С.Ф.



де показано, що мовно-моторний компонент є присутній у аудіюванні, мовленні, читанні та письмі.

І.П. Павлов, характеризуючи фізіологічну основу другої сигнальної системи, писав, що вона складається з трьох видів: звукових – на слово, яке ми чуємо, зорових – на слово, яке ми бачимо та кінестатичних – на слові яке ми вимовляємо [6, с.515]. При цьому мовномоторні сліди є базальними для всієї другої сигнальної системи, для всіх видів мовної діяльності.

Відомі психологи, які займалися питаннями вивчення іноземних мов Беляєв А.Н., Богославский В.В., Зимня І.А., Лурія А.Р., Рубінштейн С.Л., Соколов А.Н. підкреслюють мовну діяльність як «інтермодальний процес» в якому значну роль відіграють мовномоторний та слуховий аналізатори у яких всі компоненти для всіх видів діяльності є загальними. Вони забезпечують позитивний вплив мовлення на читання аудіювання, на читання та говоріння, письмо. Обумовленість цих компонентів проявляється по-різному залежно від етапу оволодіння мовою: на початковому рівні важливу роль відіграють аудіювання та мовлення. На більш пізньому етапі розвиваються і вдосконалюються (під впливом читання письма) та сприймання на слух навички читання та письма.

Читання та письмо позитивно впливають на монологічне мовлення, що забезпечує та вдосконалює його форми та зміст. Будь-яка діяльність людини ґрунтується на сукупності дій, які об'єднані загальною метою і виконують

«психолого-соціологічних». Вивчаючи звукову організацію мови, Бодуен називав мінімальну одиницю мови – фонему – «представленням звуку», оскільки смислорозрізнавальна функція фонему здійснюється в процесі певних психічних актів. Учні Бодуена – В.Богородицький і Л.Щерба регулярно використовували експериментальні методи для вивчення мовної діяльності. Зрозуміло, Л.Щерба не говорив про психолінгвістику, тим більше що цей термін у вітчизняній лінгвістиці закріпився лише після появи монографії О.Леонтьєва з такою назвою. Проте саме у відомій статті Л.Щерби «Про троякий мовний аспект мовних явищ в експерименті в мовознавстві» вже містяться центральні для сучасної психолінгвістики ідеї: це акцент на вивченні реальних процесів говоріння і слухання; розуміння живого розмовного мовлення як особливої системи; вивчення «негативного мовного матеріалу» [3].

Серед теоретичних джерел психолінгвістики можна виділити:

1. Психологічний напрям у мовознавстві. Мовознавці минулих століть писали про те, що мова - це діяльність духу і відображає культуру народу. При цьому вони відзначали, що мова містить у собі не тільки фізичний, але і психічний компонент і тим самим належить індивідууму. Будучи умовою спілкування і регулюючи діяльність людини мова обмежує пізнання світу і робить неможливим повне розуміння іншої людини.

2. Роботи американських дескриптивістів, які вважали, що володіння мовою засновано на здатності будувати правильні речення.

3. Роботи психологів, які займалися питаннями мови і мовлення. В роботах Л.Виготського організація процесу виробництва мови трактується як послідовність фаз діяльності (мотивація – думка - внутрішнє слово - реалізація). В концепції Л. Щерби постулюється наявність мовного матеріалу (текстів), мовної системи (словника і граматики) і мовної діяльності (як говоріння і розуміння мовлення). Вітчизняна психолінгвістика сформувалася перш за все як теорія мовленнєвої діяльності [3].

Психолінгвістика займається:

- описом мовних повідомлень на основі вивчення механізмів породження і сприймання мовлення;
- вивченням функцій мовленнєвої діяльності в суспільстві;
- дослідженням зв'язку між мовними повідомленнями і властивостями учасників комунікації (перетворення намірів мовця в повідомлення, інтерпретація їх слухачами);
- аналізом мовного розвитку у зв'язку з розвитком особистості.

Дитина без спеціального навчання з боку дорослих освоює мову до чотирьох років. На домовленнєвому етапі у неї спостерігаються крик, гуління, лепет і модульований лепет. Розвиток фонематичного слуху дозволяє дитині засвоювати фонему. В півтора роки у неї з'являються звуконаслідувальні слова, до двох років - двослівні фрази і починається освоєння граматики. До трьох років словник дитини збільшується багато разів.

При освоєнні мови дитина робить безліч помилок, зумовлених тим, що вона намагається застосувати до всього, що вимовляє самі загальні правила. Виникає навіть так звана «проміжна мова». Помилки більшості дітей типові, і залежать від їхнього віку і рівня мовного розвитку. Словотворчість дітей

відображає творчий характер засвоєння мови і також підкоряється визначеним закономірностям.

Освоєння синтаксису починається з однослівних речень, потім з'являються двоскладові, де можна виділити «опорні» слова і слова «відкритого класу».

Оволодіння значенням слова починається з того вичленення наглядного компонента (фоносемантичного), потім слово стає для дитини більш конкретним, і лише у міру освоєння наочного світу у спілкуванні з дорослими дитина проникає в смислову природу слова. Інтеріоризація значень слів відбувається у спілкуванні і діяльності.

У психолінгвістиці останніх років дитяча мова виділилася в окрему галузь: онтогенез мови (дитяча мова) або онтолінгвістика.

Процес виробництва мови практично не можна спостерігати - і тому є досить складним для опису. Велика кількість моделей побудована на підставі обмовок і пауз у мові. Трансформаційно-генеративна граматики Н. Хомського припускає, що людина оперує певними правилами, що дозволяють їй розвернути глибинну структуру в поверхневу. З психологічної точки зору процес породження мови полягає в тому, що промовець за певними правилами переводить свій розумовий (немовний) задум в мовні одиниці конкретної мови. При цьому людина оперує не статистичними закономірностями мови, а смисловими одиницями, які зумовлюються комунікативним задумом. Існуюча у людини внутрішня мова предикативна, згорнута й образна. Лише вибір граматичної конструкції і добір лексичних одиниць робить думки людини доступними оточуючим. Думка створюється в слові (Л. Виготський). Мова тим самим є діяльністю з вербалізації образів свідомості людини.

Сприйняття мови - це процес витягання значення, що знаходиться за зовнішньою формою мовних висловів. Обробка мовних сигналів проходить послідовно. Сприйняття форми мови вимагає знання лінгвістичних закономірностей її побудови. Сприйняття письмової мови здійснюється стрибкоподібними рухами очей. Навіть якщо слова несуть помилку, але нагадують слова, знайомі реципієнту, вони сприймаються як знайомі. Сприйняття несвідоме як акт сприйняття форми - це майже завжди перехід відразу до семантики. Проте, в тому випадку, якщо значення слова конкурує з його формою, виникають труднощі при читанні. Важливу роль у сприйнятті слова грає його багатозначність, при цьому в процесі сприйняття слово співвідноситься з іншими словами того ж семантичного поля. При сприйнятті фраз реципієнт може випробувати скруту в тому випадку, якщо є неоднозначність в їх тлумаченні. Для реципієнта не важливо, в якій синтаксичній формі пред'являється фраза. Сприймаючи мову, людина співвідносить сказане з дійсністю, зі своїми знаннями про неї, зі своїм досвідом. Людина може відновлювати пропущені фрагменти, черпаючи інформацію зі своєї свідомості. В процесі сприйняття людина активна, висуває гіпотези щодо подальшого змісту і здійснює смислові заміни. Психолінгвістика сприйняття тексту близька бібліопсихології, яку розробляв Н. Рубакін.

Відносячись до духовної культури, мова не може її не відображати і тим самим не може не впливати на розуміння світу носіями мови. Згідно гіпотези

та специфічні для неї (наприклад, жести), мають вивчатися разом з іншомовними мовленнями.

**Психологія праці** в аспекті взаємозв'язку з методикою допомагає виявити професійно важливі якості тих, хто навчається та визначити шляхи трудового контакту. Врахування даних психології праці важливе у форматі наукової організації визначення обсягу і раціонального співставлення аудиторної, лабораторної та позааудиторної роботи, оптимальних норм тривалості тренінгу видів мовленнєвої діяльності та мовного матеріалу.

**Інженерна психологія** представляє процеси психологічні взаємодії людини і машини. Її положення враховуються при розробці нових технологій навчання іноземних мов з використанням технічних засобів, наприклад, комп'ютерних технологій.

**Експериментальна психологія** збагачує методику результатами досліджень у галузі психології діяльності учнів, фізіології вищої нервової діяльності: про властивості мозку, які супроводжують мовлення, про умовні рефлекси, другу сигнальну систему, про динамічні стереотипи (І.П. Павлов), про зворотню аферентацію, прогнозування дій як внутрішню систему керування психологічними процесами (П.К. Анохін) тощо.

Відомі педагоги та психологи до психологічних умов навчання іноземних мов Беляєв Б.В., Бім І.Л., Лурія А.Р., Рахманов І.В., Рубінштейн С.С., Шатілов С.Ф. відносять лінгвопсихологічні закономірності мовленнєвої діяльності, без знання яких неможливо успішно навчати іноземної мови.

Чужоземне мовлення - це складна розумова діяльність, в якій можна виділити чотири аспекти: нейролінгвістичний (лінгвофізіологічний), психологічний, лінгвістичний та соціальний.

До лінгвофізіологічного механізму мовної діяльності відносять взаємозв'язок різних видів мовленнєвої діяльності, які виступають в органічній єдності, але відрізняються один від одного матеріальною (фізичною) або «ідеальною» (змістовою) стороною. Фізичну сторону наповнюють матеріальні форми, в яких певний вид лінгвістичної діяльності здійснюється людиною. Так, наприклад, (аудіювання) можливе завдяки сприйняттю органами слуху звуків мови та наявності в слуховій пам'яті людини звукових образів мовних явищ (слів, їх форм, і т. ін.). Мовлення здійснюється завдяки функціонуванню активних органів мови та наявності в мовній пам'яті людини слухових та мовномоторних образів мовних явищ в єдності з їх значенням. Матеріальною базою читання як діяльності є зорові (графемно) слухо-мовномоторні зв'язки. Матеріальну основу писемної мовної діяльності створюють моторно-руховий, зорово-графічний та мовномоторно-слухові образи мовного матеріалу, які наявні в пам'яті людини.

З точки зору психології встановлено, у всіх видах мовної діяльності бере участь мовномоторний аналізатор у вигляді зовнішньої мови (говоріння), або внутрішньої мови (слухання, читання та письмо) [11, с.16].

За словами педагога Блонського П.П., той, хто говорить і той, хто слухає є комунікантами, тільки один говорить в слух, а другий - про себе, тому, що кінестетичний компонент входить до складу слухового аналізатора.

Дані психології дозволяють говорити про складну взаємодію всіх

теорію інформації або кібернетичну теорію, або тільки на психолінгвістику. Однією з основних завдань методики викладання іноземних мов, як теоретичної науки, є науковий синтез даних суміжних з нею наук і створення на цій основі цілісної теорії, визначення стратегії у навчанні іншомовної компетенції.

Методика тісно пов'язана з психологією її зв'язок з психологією з методикою здійснюється в таких напрямках: загальна психологія, вікова психологія, педагогічна психологія, психологія мовлення, психологія спілкування, психологія праці, інженерна психологія, експериментальна психологія.

**Психологія** вивчає закономірності розвитку і форми психічної діяльності людини. Вона має безпосереднє відношення до всіх педагогічних дисциплін. Взаємопроникнення психології і методики викладання іноземних мов особливо відчутно в загальній психології, яка вивчає закономірності психічної діяльності дорослої людини. Вона є основою розуміння тих психічних процесів, які відбуваються у процесі оволодіння іншомовним мовленням.

**Вікова психологія** досліджує закономірності розвитку людини, формування психічних процесів пам'яті, мислення, уяви, почуттів і психічних якостей особистості. Вікова психологія допомагає визначити зміст навчання, раціональні методи і прийоми, організувати уроки з урахуванням вікових особливостей учнів. [5, с.28].

**Педагогічна психологія** розглядає закономірності розвитку психіки людини під час виховання і навчання, допомагає виявити мотивацію діяльності, створити установку на практичне оволодіння іноземною мовою прищепити інтерес до мови та народу, який розмовляє цією мовою, виробити правильне відношення до формування знань та розвитку мовних навичок. Знання теорії інтересу, уваги та запам'ятовування допомагає обґрунтувати раціональні дидактичні методи, забезпечити управління розумовою діяльністю тих, хто навчається. Інтерес стимулює увагу та асоціації за подібністю, суміжністю, контрастом, сприяє механічному запам'ятовуванню. Інтерес та увага знаходяться в тісному взаємозв'язку з кількістю та складністю мовного матеріалу. Важкі і великі тексти послаблюють інтерес до читання, швидка мова вчителя, яка наповнена значною кількістю незнайомих слів та важкими граматичними структурами, відволікає увагу учнів. І навпаки, занижені вимоги і задачі, які не враховують у навчанні можливостей тих, хто вивчає іноземну мову, сприяють байдужості, пасивності.

**Психологія мовлення** аналізує процес володіння та оволодіння мовленням, взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього мовлення, якості вербальної пам'яті, закономірності усного і писемного мовлення.

**Психологія спілкування** розв'язує проблеми, пов'язані з тим, як людина спілкується. Перш за все, це види і засоби та культура спілкування. В сучасній науці виділяють: 1) соціально-орієнтовану; 2) предметно-орієнтовану та 3) особистісно орієнтовану комунікацію. Диференціація цих видів спілкування є суттєвим для навчання говоріння, головним чином, діалогічного мовлення. Серед засобів спілкування виділяють мовні та немовні, які взаємопов'язано реалізуються в мовленні. Невербальні засоби, притаманні відповідній культурі

лінгвістичної відносності Л. Уорфа і Е. Сепіра, структура національної мови визначає структуру мислення і спосіб пізнання зовнішнього світу. У вітчизняній психолінгвістиці існує теорія лагун, яка пояснює умови існування елементів національної специфіки лінгвокультурної спільності. Лагуни бувають мовні й етнографічні. Відновлюються лагуни за допомогою тлумачення перекладу і коментування.

Елементом володіння культурою вважається знання її носіями прецедентних текстів, різних для кожної культури (субкультури) і свого часу.

При інтеркультурних контактах людина проходить ряд етапів (нульова фаза, вживатися в культуру, пристосування, етап рівноваги, пристосування після повернення). При спілкуванні з представниками іншої культури нерідкий культурний шок як стан неприйняття чужої культури. Нерідко виникає також і лінгвістичний шок як стан здивування при сприйнятті елементів іншої мови, схожих на слова його рідної мови.

Володіння двома або більше мовами називається білінгвізмом. За віком, в якому відбувається засвоєння другої мови, розрізняють білінгвізм ранній і пізній. Розрізняють також білінгвізм рецептивний (сприймаючий), репродуктивний (відтворюючий) і продуктивний.

У сучасній психолінгвістиці величезне місце займають експерименти:

- асоціативний експеримент;
- експеримент з методики доповнення;
- шкалювання;
- метод семантичного диференціалу;
- метод семантичного інтеграла.

Окреме місце в психолінгвістиці займають методи психосемантичного аналізу слів і текстів. У своєму прикладному аспекті психолінгвістика може бути пов'язана практично зі всіма прикладними галузями психології. Саме ці прикладні дисципліни і виникаючи перед ними завдання лінгвістичного характеру служать у даний час стимулами до розвитку психолінгвістики як самостійної наукової галузі. мови. Мова людини при переході на іншу мову не вільна від інтерференції.

У сучасній психолінгвістиці використовуються принаймні дві принципово різні моделі. Одна з них може бути описана як модель мови з кінцевим числом станів, або марківська (стохастична) модель. У цій моделі, поява кожного нового елемента мовного ланцюга залежить від факту і від вірогідності появи попередніх елементів. За визначенням Ч. Осгуда, що використав марківську модель для інтерпретації психолінгвістичного породження фрази, «пропозиції породжуються слово за словом за принципом умовної вірогідності, пов'язуючої слова залежно від минулого досвіду».

У психолінгвістичній моделі, покладеній в основу відповідних розділів ці два аспекти відповідають різним типам структури потоку мови - «статистичній структурі» і «лінгвістичній структурі». «В процедурі сучасного структурно-лінгвістичного аналізу частота появи (даної одиниці в даному контексті або даного зіставлення) не є релевантним критерієм. Релевантна лише можливість появи. З другого боку, в статистичному аналізі частоти, тобто вірогідності появи, суть безпосередній предмет аналізу. Статистична процедура ігнорує

розрізнення рівнів структури. «Статистична структура» повинна розумітися як позначення системи умовної вірогідності, пов'язуючої одиниці даного порядку в мові. «Лінгвістична структура», з другого боку, повинна розумітися як ієрархічна система можливостей комбінаторики одиниць даного порядку».

Друга модель - це модель, що породжує, запропонована Н.Хомським і інтерпретована для психолінгвістичних цілей Дж. Міллером. Її можна визначити як трансформаційну. Нагадаємо основні риси, цієї моделі. Модель Хомського складається з чотирьох компонентів: а) семантичні одиниці, б) класи одиниць (еквівалент частин мови), в) правила породження пропозиції і г) правила трансформації.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Отже, психолінгвістика – наука про мовну діяльність людей у психологічних і лінгвістичних аспектах, включаючи експериментальне дослідження психологічної діяльності суб'єкта щодо засвоєння і використання системи мови як організованої й автономної системи. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у вивченні психолінгвістичних особливостей розвитку мовлення на різних етапах дошкільного дитинства.

**Резюме.** У статті уточнено поняття «психолінгвістика», окреслено її основні теоретичні джерела, напрями, моделі, висвітлено психолінгвістичні аспекти мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Дитина без спеціального навчання з боку дорослих освоює мову до чотирьох років. На домовленнєвому етапі у неї спостерігаються крик, гуління, лепет і модульований лепет. Розвиток фонематичного слуху дозволяє дитині засвоювати фонему. В півтора роки у неї з'являються звуконаслідувальні слова, до двох років - двослівні фрази і починається освоєння граматики. До трьох років словник дитини збільшується багато разів.

**Резюме.** В статті уточнено поняття «психолінгвістика», очерчені її основні теоретичні джерела, напрями, моделі, висвітлено психолінгвістичні аспекти мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Дитина без спеціального навчання з боку дорослих освоює мову до чотирьох років. На домовленнєвому етапі у неї спостерігаються крик, гуління, лепет і модульований лепет. Розвиток фонематичного слуху дозволяє дитині засвоювати фонему. В півтора роки у неї з'являються звуконаслідувальні слова, до двох років - двослівні фрази і починається освоєння граматики. До трьох років словник дитини збільшується багато разів.

**Summary.** In article the notion is specified «psiholingvistika», its basic theoretical sources, directions, models, are outlined, the psiholingvisticheskie aspects of vocal development of children of preschool age are reflected. The child without the special teaching from the side of adult masters a language of about four years. On the dorechevom stage at it are observed крик, гуління лепет and модульований лепет. Development фонематичного слуху allows a child to master фонем. In one and a half year at it are observed звукоподражання, to two years - dvuslovnne phrases and mastering begins граматики. About three years словар child is increased repeatedly.

1982.- 76 с

3. Молибог А.Г. О планировании самостоятельной работы // Педагогика высшей школы. Вып.2- Республиканские межведомственные сборники.- Минск: издательство «Высшая школа», 1977. – с.138-142

4. Палий В.В., Ушенин В.А. Планирование самостоятельной работы студентов. \Самостоятельная работа студентов как приоритетная форма учебного процесса. Межведомственный научный сборник. Вып.92.- Киев.-»Льбидь».-1992.- с.8-14

5. Подкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. Учебное пособие.- М.: Педагогическое общество России, 2004.-112 с

6. Подкасистый П.И., Коротяев В.И. Организация деятельности ученика на уроке.- \Новое в жизни, науке, технике. №3.-М.: Знание, 1985.

Подано до редакції 15.02 2008

УДК: 81'23

## ВПЛИВ ПСИХОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

*Лабінська Богдана Ігорівна  
Кандидат філологічних наук*

*Буковинський державний медичний університет, м. Чернівці*

**Постановка проблеми.** Науково-теоретичне підґрунтя методики навчання іноземних мов складають дані суміжних наук та їх органічне поєднання, а також їх основні теоретичні положення та експериментальні результати самої методики як науки, яка досліджує закономірності вивчення певного навчального предмета.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Методика навчання іноземних мов представлена у працях Біма І.Л., Веделя Г.Є., Геца Н.І., Пассова Є.І., Плахотніка В.М., Кітайгородської Г.А., Ляховицького М.В., Ніколаєвої С.Ю., Рахманова І.В., Миролобова А.А., Смелякової Л.П., Скляренко Н.К., Тарнопольського О.Б., Шатілова С.Ф., Шубіна Є. П. на які ми будемо опиратися у нашому науковому дослідженні.

**Метою** даної статті є дослідження зв'язків методики з суміжними науками з урахуванням психологічних основ щодо оволодіння іноземною мовою.

**Виклад основного матеріалу.** Предметом вивчення методики навчання іноземних мов є наукове обґрунтування мети, змісту навчання, (обсяг матеріалу та його організація, послідовність досліджень, виховна мета, характер вимог щодо рівнів оволодіння іноземною мовою комунікацією), а також наукова розробка найбільш ефективних моделей, прийомів, форм навчання у розрізі поставленої мети, змісту та конкретних умов навчання.

Відомий вчений педагог та методист Ушинський К.Д. вказував на шкідливість односторонньої орієнтації педагогіки на одну науку, оскільки призводить на практиці це до крайностей та прорахунків. Кожна з наук, з якими (педагогіка) відповідно методика пов'язана, писав він, ...тільки повідомляє свої факти мало турбуючись про їх порівняння з фактами інших наук і про ті їх доповнення, які можуть бути зроблені в практичній діяльності [10, с.29]. Це положення є актуальним і в наш час, оскільки нерідко спостерігаються випадки одностороннього рішення методичних, теоретичних питань, які зумовлені орієнтованістю тільки на одну теорію, наприклад, на

нормативів щодо трудомісткості самостійної роботи, деканати на достатньо контролюють виконання завдань, які запланувала кафедра, а також не завжди узгоджується обсяг самостійної роботи з усіх дисциплін.

На важливу роль коефіцієнта трудомісткості при плануванні самостійної роботи звертає увагу і О. Молібог. Науковець пропонує наступний розрахунок коефіцієнту:  $K_t = t_r / T_p$ , де  $K_t$  - коефіцієнт трудомісткості,  $t_r$  - кількість годин відведених на самостійну роботу студентів з відповідної дисципліни та кількість годин,  $T_p$  - кількість годин відведених на заняття за розкладом. Для ефективної самостійної роботи студентів коефіцієнт трудомісткості має бути не вище 0,5. Отже, завдання викладача – забезпечити рівномірне навантаження по тижнях, тобто добитися того, щоб коефіцієнт трудомісткості дорівнював 0,5 кожного тижня.

**Висновки.** Самостійна робота студентів вимагає чітко продуманого організаційно-методичного супроводу з боку викладача. Причому важливо, щоб він не тільки надавав своєчасну допомогу у розв'язанні завдань самостійної роботи, але й сприяв цілеспрямованому формуванню у них знань і вмінь щодо її організації. Плани до самостійної роботи мають розроблятися з урахуванням змін змісту та обсягу завдань від курсу до курсу. Так, на молодших курсах увага викладача має акцентуватися на тому, щоб навчити студентів визначати мету та планувати свою самостійну діяльність. На старших курсах рівень самостійності у виконанні завдань поступово збільшується. Студенти вже здатні самостійно виділяти ті моменти самостійної роботи, в яких вони потребують допомоги з боку викладача.

**Резюме.** У даній роботі визначено наукові підходи щодо планування самостійної роботи студентів. Виділено чотири різновиди самостійної діяльності у процесі навчання, кожна з яких відрізняється специфікою планування та постановкою мети. Визначено головне завдання при плануванні самостійної роботи.

**Ключові слова:** самостійна робота, планування.

**Резюме.** В данной работе раскрыты научные подходы относительно планирования самостоятельной работой студентов. Рассмотрены разновидности самостоятельной работы студентов, которые отличаются спецификой планирования и постановкой задания. Определены основные задачи в планировании самостоятельной работы студентов.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, планирование.

**Summary.** Scientific approaches of students independent work programming are considered in this article. Four programming types of students independent activities are emphasized. Main task for students independent work programming is defined. Conditions to plot studies are considered.

**Key words:** independent work, programming.

#### Література

1. Исаченкова Л.А., Петряев Е.П., Пикулев А.Т. Планирование и организация самостоятельной работы студентов // Педагогика высшей и средней специальной школы. Вып.1 – Минск: издательство «Университетское», 1987. – с.48-53
2. Махинько В.И. Самостоятельная работа студента-основа глубокого усвоения знаний, гражданского и профессионального становления личности специалиста: Методические указания по курсу «Введение в специальность» для студентов первого курса университета.- Харьков, РИО ХГУ,

#### Література

1. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.: Педагогика, 1994. – 528 с.
2. Потебня А.А. Мысль и язык. – К.: Синто, 1993. – 190 с.
3. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – 387 с.

Подано до редакції 23.02.08

УДК 37.03 – 053.067: [371.13:316.776.33]

## СУТНІСТЬ, МЕХАНІЗМИ Й КРИТЕРІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ЯК ОБ'ЄКТА ТА СУБ'ЄКТА ВИХОВАННЯ

*Грищенко Надія Анатоліївна  
аспірант кафедри педагогіки  
Луганського національного педагогічного університету  
імені Тараса Шевченка*

**Постановка проблеми.** Загальновизнаною сьогодні постає гуманістична освітня парадигма, для якої характерно ставлення до людини не як до об'єкта, а як до суб'єкта пізнання, виховання, спілкування. Такий підхід зумовлений потребою сучасного життя в активній особистості, здатній в скрутних мінливих умовах дійсності жити, зростати та творити. Наше суспільство знаходиться на порозі нової креативної цивілізації, що вимагає, насамперед, від системи освіти, здійснення відповідних змін у традиційній практиці освіти та виховання молодого покоління. Виховання потребує формування особистості, виходячи з її самостійності, розвитку її унікальних сутнісних сил і здібностей, а також становлення її особистісного вільного морального духу.

У вихованні людини стикаються, протистоять, переплітаються, співдіють чи протидіють одна одній дві тенденції, що формують особистість. З одного боку, виховання проявляється як суспільна необхідність, з іншого – свобода, феномен активно-творчого, особистісно-індивідуального самоврядування людини. Особистість виникає, зростає й розвивається зсередини, з самої себе за рахунок природних сутнісних сил. Однак формується та врешті-решт складається вона як природно-соціальний тип або контртип під впливом соціуму з його умовами, чинниками, впливами. Ще Е. Фром зазначав, що розлад системи, «людина» призводить до розладу всієї соціальної системи, а тому проблема гуманізації пов'язана з розумінням системності зв'язків людини й суспільства, де людина постає вихідним чинником останнього.

Безперечно, закономірним є вияв рушійної сили формування людської особистості, оскільки рівень розвитку останньої – це рівень розвитку гармонії суспільства та його цивілізованості.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** В останні роки в педагогічній науці є безліч теоретичних розробок побудови різних концепцій виховання (Є. Бондаревська, З. Васильєва, О. Газман, І. Иванов, І. Колесникова, Б. Лихачов, Л. Новикова, Р. Овчарова, Н. Таланчук, І. Якіманська).

Так, Л. Новиковій належить розробка концепції виховання системи, здатної до саморозвитку; концепція виховання людини культури запропонована Є. Бондаревською; І. Ивановим створена методика колективних творчих справ. І. Колесникова є автором концепції виховання людини як носія численних соціокультурних функцій, теорія педагогічної підтримки дітей в освіті належить О. Газману, а теорія саморозвивальної педагогічної діяльності розроблена С. Кульневич.

Однак різноманітність теоретичних винаходів не завжди, як очікується, гарантує підвищення ефективності виховної діяльності. З цього приводу, наприклад, В. Сериков зазначає, що проблема постає в недостатньому використанні потенціалу особистісної парадигми [6]. Автор указує, що виховання, яке позбавлене особистісної орієнтації, втрачає свої функції й призводить до інших процесів, як-от: навчання, ідеологічної маніпуляції, дисциплінування, утримання вихованця в межах якогось середовища та діяльності тощо [Там само]. Справедливо вказував Н. Люр'ї, що всі розриви та дисонанси сучасної освіти повинні подолати сама особистість, її самість, сам вихованець, який навчається шляхом деяких можливостей, які в нього, безумовно, є, їх потрібно тільки виявити, розкрити, реалізувати.

Тому **метою** нашої статті є розгляд сутності розвитку особистості, її механізмів і критеріїв.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В. Сериков указує, що в основі виховної діяльності повинна лежати специфічна технологія побудови особистісно стверджувальної ситуації в системі життєдіяльності вихованця [6, с. 166]. У якості сукупного об'єкта виховного впливу часто розглядаються формувальні критичні ситуації, коли в особистості з'являється цілісне та всебічне ставлення до життя.

Узагалі ситуацію розуміють у якості певної системи суб'єкт-об'єктних суспільних стосунків людей, багатомірної за своїми зв'язками, характеристиками, причинно-наслідковими залежностями, чинниками, що в сукупності оцінюються суб'єктом у якості обставин, умов діяльності, адже такі стосунки постають для людини якоюсь подією.

Сама технологія конструювання педагогічної ситуації в загальному вигляді включає два моменти, а саме: по-перше, трансформацію культурних об'єктів з предметної в соціально-комунікативну, організаційно-діяльнісну, діалогічну чи якусь іншу форму, у якій вони можуть бути адекватно засвоєні вихованцем; по-друге, створення умов для суб'єктивації (присвоювання) вихованцем деякої соціальної норми, що передбачає певну логіку розвитку ситуації від зовнішнього до внутрішнього діалогу [Там само].

Безумовно, існують певні ступені розвитку ситуації, які можна назвати рівнями суб'єктивації учасників педагогічного спілкування. В. Сериков виокремлює п'ять таких рівнів.

По-перше, вихідний рівень виховної взаємодії, коли відбувається актуалізація ситуації безпосередньої природної орієнтації вихованця, і предмет, людина, явище мають першу та найпростішу цінність – новизну.

Другий рівень являє собою актуалізацію оцінної діяльності вихованця, найпростішим проявом якої є оцінка безпосередньої корисності предмета, властивості, ставлення для значущої, актуальної в цей момент мети, оцінка самого себе шляхом порівняння з іншим.

Третім рівнем постає рівень цілісної орієнтації у світі природи, суспільства й людини, вироблення власної світоглядної концепції. Таке можливе лише завдяки опосередкованому конструюванню життєвої ситуації вихованця, стимулювання його самостійних пошуків, оцінок, апробацій різних варіантів власного досвіду.

потрібен студенту для того, щоб студент добрався до місця навчання та додому та вільний час, необхідний для спілкування, фізичного та естетичного розвитку [4].

Одним з головних завдань при плануванні самостійної роботи студентів є розподіл зазначеного ліміту часу між дисциплінами навчального плану в кожному семестрі. Це дозволяє упорядкувати обсяг самостійних робіт з окремих предметів в позааудиторний час (домашнє завдання, конспектування літератури та т.п.) та орієнтувати студентів на доцільний розподіл свого часу з окремих дисциплін. Перевантаження завданням приводить або до формального виконання завдання, або до невиконання роботи взагалі.

Обсяг та зміст самостійної роботи студентів з оволодіння теоретичними та практичними знаннями визначається програмами та робочими планами з дисциплін та відображається в розкладі занять, графіках проведення рубіжного контролю самостійної роботи, термінах перевірки домашніх завдань та проведеннях колоквиумів та семінарів.

У практиці вищих навчальних закладів використовується багато видів календарних планів та графіків з самостійної роботи студентів: «Графіки обов'язкових занять студентів», «Графіки виконання та контролю за самостійною роботою студентів», «Навчальні плани студентів», та т.п. Але, П. Підкасистий вважає, що найбільш раціональним є не графіки, а «Календарні плани задачі завдань з самостійної роботи студентів», тому що вони дозволяють орієнтувати студентів на відповідні терміни виконання завдання.

При розробці графіків виконання обов'язкових завдань потрібно враховувати наступні вимоги:

- дотримуватися ліміту часу студентів, який відводиться для самостійної роботи на тиждень, семестр;
- перераховувати обов'язкові для самостійного виконання завдання;
- вказувати форми контролю за виконанням завдання;
- види навчальної діяльності мають бути рівномірно розподілені протягом семестру. [4]

Науково обгрунтоване планування самостійної роботи студентів не можливе без точного нормування її по семестрам, з кожної дисципліни. Отже, головними проблемами узгодження та координації планів з самостійної роботи П. Підкасистий вважає:

- уточнення обсягу завдань з дисципліни;
- наявність не більш ніж двох контрольних робіт на тиждень;
- однаковий розподіл матеріалу в кожному семестрі;
- встановлення відповідності запланованих труднощів з бюджетом часу студентів;
- забезпечення інформаційним та методичним матеріалом для проведення самостійних робіт та т.п.[5].

Проаналізувавши досвід організації самостійної роботи, О. Юрков дійшов висновку, що саме визначення її обсягів у міжсесійний період є слабким ланцюжком, тому що кафедри ще не визначили обсяги та зміст завдань, відведених для самостійної роботи. Автор вважає, що частково це відбувається і тому, що викладачі кафедри іноді не дотримуються розроблених

самостійної роботи у науковій літературі, визначити шляхи творчого використання передового досвіду в вищих навчальних закладах.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасній педагогічній літературі виділяють чотири типи самостійної діяльності у процесі навчання, кожен з яких відрізняється специфікою планування та постановкою мети, а саме:

- постановка мети та планування діяльності відбувається за допомогою педагога;
- тільки постановка мети відбувається за допомогою педагога, планування роботи здійснюється суб'єктом навчання самостійно;
- постановка мети та планування здійснюється суб'єктом навчання самостійно в межах поставленого педагогом завдання;
- робота здійснюється суб'єктом навчання за власною ініціативою: він без допомоги педагога сам визначає зміст, мету, план роботи та самостійно її виконує [7].

З урахуванням ідей науковців, можна зробити висновок, що на першому курсі домінує самостійна робота першого та другого типів. Студенти тільки вчаться самостійно працювати в умовах вищої школи, тому допомога викладача їм необхідна на всіх етапах виконання завдання.

Плануючи самостійну роботу студентів третього та четвертого типів, потрібно враховувати як ту роботу, що виконується студентами на основі раніше отриманих методичних вказівок викладача під час лекцій, семінарів, консультацій, так і роботу, яка виконується за власною ініціативою студентів, шляхом самоосвіти в межах (або поза межами) навчальної програми. В будь-якому разі, студенти багато часу витрачають на опрацювання першоджерел, навчальної та навчально-наукової літератури. Для більш цілеспрямованого використання навчального матеріалу рекомендується спочатку звернутися до лекції викладача. Як правило, в лекції не тільки висвітлені основні проблеми з теми, що вивчається, але й зміна поглядів, підходів до вирішення питань при вивченні даного питання з часом.

До того ж, слід розуміти дидактичну мету самостійної роботи, що буде виконуватися. Наприклад, провідною дидактичною метою лабораторних робіт є експериментальне підтвердження теоретичних положень, законів, залежностей. Тоді як мета практичних занять – формування професійних або навчальних умінь, які необхідні для подальшого навчання або майбутньої професійної діяльності.

Але в кожному виді самостійної роботи мають бути створені умови для розвитку мислення студентів. Такий розвиток можливий якщо студент планує, контролює та регулює свою діяльність без постійного керівництва та практичної допомоги з боку викладача. Під час виконання роботи студент має самостійно встановлювати раціональний порядок виконання завдань, планувати послідовність навчальних дій, стежити за процесом роботи та результатами, вносити коригування та уточнення у свої дії, здійснювати самокерування навчальною діяльністю.

Для планування викладачем самостійної роботи студентів перш за все потрібно знати бюджет їхнього часу. В ньому можна виділити три основні частини: час, що відводиться на аудиторні заняття, позааудиторний час, який

Четвертий рівень – це рівень орієнтації у світі людських стосунків, пошук, апробація різних засобів самоствердження.

Нарешті, для п'ятого рівня є властивим розвиток виховної ситуації, коли остання постає для виховання пізнанням своїх сил та здібностей шляхом рефлексії, самоусвідомлення, актуалізації сил саморозвитку. У такому випадку особистість долає залежність від середовища й, у тому числі, від виховання. Виховання наче заперечує само себе, однак разом з тим і вичерпно себе реалізує [6, с. 166 – 168].

Таким чином, усі перелічені рівні виховної ситуації сприяють розвитку в напрямку актуалізації та задоволення все більш глибоких і сутнісних потреб людини.

У контексті вищевикладеного принциповим постає питання, яким чином відбувається взаємодія між вихователем та вихованцями на різних рівнях розвитку педагогічної ситуації, що являє собою механізм, який сприяє суб'єктивації змісту виховної діяльності?

У психології існує кілька концепцій психічного розвитку, що розглядають механізм виховання. Представники теорії інтеріоризації (Л. Виготський, О. Леонтьєв, П. Гальперін, Н. Талізіна) розглядають процес виховання як поступову „інтеріоризацію» етичного зразка, перехід його у „внутрішній план» особистості [4, с. 511].

С. Рубінштейн по-іншому уявляє механізм виховання та пропонує концепцію генералізації, згідно з якою актуальний мотив „відгук», стан особистості, тобто, словами автора „рису характеру в її генезисі», виникає під впливом зовнішньої ситуації. При повторюванні в різних комбінаціях схожих ситуацій такий стан особистості генералізується, стає загальним, типовим і для інших сфер прояву особистості. Таким чином виникає властивість, якість особистості [5, с. 157].

Якісну своєрідність вікових етапів людини розглядає Л. Божович. Авторка вказує, що „поняття віку характеризується... своєрідністю деякої цілісної структури особистості, а звідси й навколишнього середовища, де діють як сили притягання, так і сили відштовхування стосовно різних виховних засобів [1, с. 28].

В. Давидов та В. Рубцов є авторами технології трансформації інтерпсихологічного (міжсуб'єктного) спілкування в інтрапсихологічне новоутворення. Основою такої технології дослідниками вважаються феномени спільної діяльності. В. Давидов вказує, що формування особистості відбувається в тому випадку, коли будь-яке ставлення до будь-якого об'єкта відбувається завдяки ставленню до іншої людини. Це означає, що в центрі педагогічного процесу постає не ставлення до об'єкта, а ставлення людей один до одного з приводу об'єкта їх діяльності [7, с. 145].

Так, існують різні психологічні підходи до механізму виховання. Однак власне педагогічна концепція повинна інтегрувати всі ці підходи в деяку цілісну модель формування особистості.

У зв'язку з цим доцільним є визначення критеріїв розвитку особистості. Б. Братусь вказував, що „умовами та одночасно критеріями цього розвитку є:

- ставлення до іншої людини як до самоцінності, як до істоти, що

уособлює в собі нескінченні потенції роду „людина» (центральне системотворче ставлення);

- здатність до децентрації, самовідданості та любові як способу реалізації цього ставлення;

- творчий, цільовий характер життєдіяльності;
- потреба в позитивній свободі;
- здатність до вільного волевиявлення;
- можливість самопроєктування майбутнього;
- віра в здійснення окресленого;
- внутрішня відповідальність перед собою й іншими, минулим та майбутнім поколіннями;

- прагнення до набуття наскрізного загального смислу свого життя» [2, с. 50].

Закономірним постає питання, що саме вважати повноцінним розвитком особистості.

Автор особистісно-центристського підходу К. Роджерс розглядає сутність особистісного розвитку як звільнення, знаходження себе та свого життєвого шляху, самоактуалізацію й розвиток усіх основних особистісних атрибутів. Такі зміни в напрямку особистісної зрілості свідчать про процес особистісного зростання та можуть розглядатись одночасно і його критеріями. За умови повноцінного особистісного зростання зміни відбуваються як на рівні внутрішнього світу (інтраперсональності), так і на рівні зовнішнього світу (інтерперсональності), а тому й критерії особистісного зростання розглядаються як інтра- та інтерперсональні [3, с. 35 – 36].

Інтраперсональними критеріями особистісного зростання постають такі: прийняття себе, відкритість внутрішньому досвідові переживань, розуміння себе, відповідальна свобода, цілісність та динамічність.

Докладніше зупинимося на останніх трьох критеріях. Так, відповідальна свобода у взаєминах з самим собою означає насамперед відповідальність за здійснення свого життя саме як свого, усвідомлення й прийняття своєї свободи та суб'єктності. Це також означає відповідальність за вибір цінностей, винесення власних оцінок, незалежність від тиску зовнішніх оцінок.

Цілісність передбачає посилення й розширення інтегрованості та взаємозв'язку всіх аспектів життя людини, особливо – цілісності внутрішнього світу та самої особистості. Цілісність і конгруентність постають обов'язковою умовою ефективної регуляції життя людини.

Нарешті, динамічність є постійним, безперервним процесом змін в особистості, оскільки зростання останньої є одночасно й способом її існування. Говорячи словами К. Роджерса, це означає „скоріше бути процесом народжуваних можливостей, ніж перетворитися в якусь застиглу мету» [Цит. за: 3, с. 38].

До інтерперсональних критеріїв автори відносять: прийняття інших, розуміння інших, соціалізованість і творчу адаптивність. Останнє постає „вмінням виражати та використовувати всі потенційні внутрішні можливості» [Там само, с. 39].

Доцільно зазначити, що особистісне зростання є процесом цілісним,

Обговорюються механізми формування толерантності у молодших школярів, також надається аналіз результатів дослідницької роботи.

**Резюме.** В статті розглядається актуальна проблема виховання толерантності молодшого школяра в сучасній теорії та практиці. Обсуждаются механизмы формирования толерантности у младших школьников, также представлен анализ результатов исследовательской работы.

**Summary.** In article the actual problem of education of tolerance of junior schoolboy in the modern theory and practice is considered. The machineries of forming of tolerance at the junior schoolboys come into question, the analysis of research job performances is also presented.

#### Література

1. Бекина С.И. Музыка в движении. - М., 1984. – 65 с.
2. Грива О.Л. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища: Монографія. - К.: ПАРАПАН, 2005. - 228 с.
3. Малхозова Ф.М. Социально-психологические особенности этнической толерантности в поликультурном регионе: Автореф дис. канд. психол. наук. - М., - 1999.
4. Мелик-Пашаев А. Психологические проблемы эстетического воспитания и художественно-творческого развития школьников: Москва. – 1989. - №1. - С. 15.
5. Радьнова О. Функции музыкального руководителя и воспитателя // Дошкольное воспитание. - 1994. - № 11. - С. 52.
6. Трубина Л. Толерантная и интолерантная личность: основные черты и отличия // Воспитание школьников. - 2003. - №3 - С. 33 - 35.

Подано до редакції 17.01.08

УДК 378.147.111

## ПЛАНУВАННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

*Котова Анна Володимирівна  
аспірант кафедри педагогіки факультету психології  
Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна*

**Постановка проблеми.** Головна мета вищої школи - сприяти розумовому, емоційному, моральному й фізичному розвитку студентів, всебічно розкривати їх творчі можливості, забезпечувати умови для проявлення індивідуальності. Цьому значною мірою сприяє ефективна самостійна робота, яка дозволяє студентам закріплювати отримані знання та застосувати їх на практиці, приймаючи рішення без сторонньої допомоги. Але без чіткого планування самостійної роботи складно досягти бажаного результату.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Розробкою питань планування самостійної роботи займалися багато науковців. П. Підкасистий, О. Юрков визначили вимоги до планів з організації самостійної роботи студентів, В. Палій, В. Ушенін, Л. Ісаченкова, С. Петряєв, А. Пікулев досліджували проблему бюджету часу студентів. В. Махінко розробила рекомендації щодо наукової організації та гігієни інтелектуальної праці.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Високо оцінуємо внесок вчених у розробку питань планування та організації самостійної роботи студентів, проте вважаємо необхідним узагальнити передовий досвід щодо планування самостійної роботи.

**Мета** даної статті – висвітлити педагогічні аспекти планування



музичних творів різних національностей;

- поведінковий: уміння будувати відносини та дії в різних етноконтактних ситуаціях, дивергентність поведінки, мобільність поведінки та соціальна активність.

На підставі визначених критеріїв і показників було виявлено рівні сформованості толерантності: високий, достатній, середній, низький.

Для ефективного виховання толерантності учнів початкової школи у ході експериментально-дослідницької роботи було виявлено педагогічні умови виховання толерантності молодших школярів: виховання таких якостей особистості молодшого школяра як єдність з іншими, турбота про іншу людину і справедливість у відносинах між людьми; формування еталонів розуміння й ухвалення однією людиною іншої; впровадження в навчально-виховний процес початкової школи низки методів і прийомів, що сприяють вихованню толерантності молодших школярів на уроках музики.

Для втілення в практику роботи початкової школи педагогічних умов була розроблена методика виховання толерантності молодших школярів на уроках музики, яка включала чотири взаємопов'язаних етапи: адаптаційно-ознайомлювальний, етап набуття практичного досвіду, продуктивно-моделюючий, оцінно-регулятивний. У процесі роботи на кожному з етапів за трьома напрямками: інформаційним, емоційним, поведінковим, переслідували конкретну мету, реалізовували певні педагогічні умови, добирали відповідні методи та прийоми.

Ефективність запропонованої методики підтверджується тенденцією щодо збільшення кількості респондентів за високим та достатнім рівнями і зменшення за середнім та низьким в учнів експериментального класу. Так, високий рівень зріс з 7,9% до 26%; достатній – з 13,5% при констатації до 39% під час контрольного обстеження. На середньому рівні залишилося 30,3% молодших школярів (було – 50,9%); на низькому – 4,1% (було – 27,7%).

Щодо загального рівня сформованості толерантності у дітей контрольного класу простежувалася тенденція щодо незначного збільшення кількості респондентів, які перебували на високому, достатньому, середньому рівнях та зменшення кількості учнів, 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%).

Проведена робота позначила і перспективи подальших досліджень: визначення можливостей виховання толерантності дітей інших вікових груп з використанням різних видів мистецтва.

**Висновки.** Отже, проведене дослідження дає підстави для висновку, що в умовах толерантного освітнього середовища можливо виховати толерантну особистість, яка зрозуміє та буде належним чином сприймати культуру і традиції різних народів. Застосування розробленої методики та її подальше вдосконалення сприятиме підвищенню рівня сформованості толерантності молодших школярів.

**Резюме.** У статті розглядається актуальна проблема виховання толерантності молодшого школяра у сучасній теорії та практики.

взаємопов'язаним, та зростання в одному, „особистісному вимірі» сприяє просуванню в інших. Тому важливими для особистості є не скільки досягнення за кожним критерієм, а скільки сам факт руху в цих напрямках, включення в процес відкриття та набуття себе. Означене надає можливість, будувати свій Життєвий Світ та поставати більш вільним і відповідальним, аутентичним і неповторним, дружельюбним і відкритим, сильним і творчим та, урешті-решт, більш зрілим і здатним сприймати Світ (зовнішній і внутрішній) не як загрозу, а як **виклик життя** й одночасно – **заклик до життя...**» [Там само, с. 39 – 40].

**Висновки.** Таким чином, розглянуті нами сутність і механізм виховного впливу, критерії особистісного зростання дозволяють дійти висновку, що знайти себе, розвиватись в „особистісному вимірі» можна тільки шляхом перебування у Світі іншої особистості, шляхом взаємодії з нею знаходити передумови для розвитку закладених у собі сил і здібностей. Це означає, що виховний процес повинен бути спрямованим на розвиток „соціального „Я» людини», оскільки особистісна цілісність, самість не є апіорі людської поведінки, а складаються з властивостей, що продукуються в ході соціальної взаємодії.

**Перспективи подальших розвідок.** Безумовно, у контексті вищевикладеного, перспективним постає розробка конкретного змісту смисложиттєвих виховних ситуацій і конструювання педагогічної моделі їх здійснення у виховному процесі навчального закладу.

**Резюме.** Стаття присвячена актуальності особистісного розвитку людини як чинника гармонії та цивілізації суспільства. У статті розглянуто сутність виховної педагогічної ситуації в розвитку особистості виховання. Обґрунтовано подано механізми виховання людини. Розкрито сутність дійсно особистісних критеріїв зростання особистості. Зазначається пріоритетність розробки ідеї „соціального Я людини».

**Ключові слова:** педагогічна ситуація, механізм виховання, критерії особистісного зростання.

**Резюме.** Стаття посвятається актуальности личностного развития человека как фактора гармонии и цивилизованности общества. В статье рассматривается сущность воспитательной педагогической ситуации для развития личности воспитанника. Обоснованно поданы механизмы воспитания человека. Раскрыта сущность истинно личностных критериев роста личности. Обозначается приоритетность разработки идеи „социального Я человека».

**Ключевые слова:** педагогическая ситуация, механизм воспитания, критерии личностного роста.

**Summary.** Actuality personality development man dedicate article as factor harmony and civilize society. By in article examine essence educate pedagogical situation by for development personality pupil. Ground give mechanism education man. Expose essence true personality criterion growth personality. Designate priority development idea, social I man».

**Keywords:** pedagogical situation, mechanism education, criterion personality growt

**Література**

1. Божович Л.И. Избранные психологические труды. – М.: Междунар. пед. академия, 1995. –

209 с.

2. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 304 с.
3. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). – М.: Смысл, 1999. – 137 с.
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 3-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 575 с.
5. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: Изд-во АН СССР, 1959. – 354 с.
6. Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
7. Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Просвещение, 1981. – 289 с.

Подано до редакції 28.02.08

УДК 371

## ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК АДМІНІСТРАТИВНО-УПРАВЛІНСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ДЕРЖАВИ

*Долецька Світлана Валентинівна  
аспірант*

*РВУЗ «Кримський гуманітарний університет» (г. Ялта)*

**Актуальність проблеми.** Одною з провідних проблем української педагогіки є ефективність формування патріотичних почуттів у дитини. В умовах становлення української держави патріотичному вихованню належить пріоритетна роль, про що свідчать державні документи: Указ президента «Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян» від 27 квітня 1999 р., «Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української держави», «Концепція патріотичного виховання учнівської молоді» тощо ті інші. Але ефективність зусиль вітчизняної педагогіки у цьому напрямку вкрай сумнівна, про що свідчить високий рівень еміграції молоді з країни, небажання служити в армії та інше. Це демонструють також соціологічні опитування молоді.

Таким чином, патріотичне виховання в Україні не досягає поставленої мети. На жаль, воно не є пріоритетним напрямком у діяльності держави, незважаючи на його суспільну та державну важливість.

**Метою дослідження** є проблема відносин між державою та закладами освіти у напрямку патріотичного виховання.

**Ступінь розробленості проблеми.** Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить, що першооснови патріотичного виховання були закладені в народній педагогіці, що висвітлюється в роботах О.Любара, В.Мацюка, В.Пугача, М.Стельмаховича, Д.Федоренка. В працях М.Аркаса, Л.Дмитрієва, Д.Лихачова, В.Яременка аналізується патріотичне виховання як складова частина виховного ідеалу давньоруської епохи.

Фундаментом для дослідження проблеми патріотичного виховання школярів, особистості взагалі, виступає етнопедагогічна спадщина вчених, діячів культури, педагогів, письменників України: М.Драгоманова, М.Коцюбинського, Лесі Українки, І.Франка, Т.Шевченка тощо.

Про пріоритетність виховання, насамперед, почуття єдності нації у справі розбудови майбутньої України писали ідеологи українського національного руху – Микола Міхновський та Дмитро Донцов. Вони зазначали, що більшість

багатовимірності і самотності будь-якої культури, прийняття норм та правил, відмова від зведення різноманіття до одноманітності або переважання якоїсь однієї точки зору і позиції, розуміння і прийняття традицій, цінності і культури представників іншої національності і віри; як якість особистості дитини, оскільки якістю особистості або межею особистості є стійка властивість особистості, що визначає характерну для неї поведінку, діяльність і мислення.

Основними віковими особливостями вияву толерантності у молодших школярів є відвертість іншим людям, справедливе ставлення до іншої дитини, а також вираз співчуття і бажання надати їй допомогу. Відвертість іншим дітям у молодших школярів виявляється вибірково, разом зі справедливою у відносинах між дітьми їм властиві відносини за принципом панування-підкорення і завуальованого керівництва, співчуття і бажання надати допомогу іншій дитині виявляються не завжди. Молодшим школярам властива слабка довільність поведінки, емоційність, імпульсивність, невміння контролювати свої дії, що нерідко призводить до небажаних наслідків у відносинах між однолітками. Відвертість та довіра дітей цього віку повинна допомогти вчителям та батькам спрямувати їх емоційність та імпульсивність на прийняття нового в їх житті, розуміння культури та традицій різних народів. Наприклад, вчитель музики, за допомогою музичного мистецтва різних народів збагачує досвід молодших школярів та навчає сприймати незвичну музику. Музичне мистецтво при відповідному педагогічному керівництві відкриває дитині еталони терпимого ставлення до іншої людини.

В сприйнятті музичного мистецтва і в процесі створення дітьми художнього продукту відбувається ухвалення дитиною автора або героя твору, а також ухвалення ідеї однолітка при позитивному її оцінюванні. Дитина має нагоду виразити співчуття автору, герою твору або однолітку, на основі чого народжується бажання надати допомогу однолітку в створенні художнього продукту. Перенесення таких відносин у сферу реальних взаємостосунків виховує у дітей толерантність. Але, щоб планувати виховну діяльність спрямовану на формування толерантності, необхідно з'ясувати рівень знань учнів початкової школи та їх бажання знайомства з музикою та культурою сусідніх народів. Для виявлення рівнів сформованості толерантності у дітей молодшого шкільного віку було виділено такі критерії та показники:

- когнітивно-культурологічний, у межах якого з'ясувалися наскільки діти обізнані з культурою та традиціями народів Криму, чи мають вони уявлення про «толерантну» та «інтолерантну» поведінку: усвідомлення особливостей етнічної та регіональної культури; тотожність зі своєю етнічною спільнотою та соціокультурним простором регіону; наявність знань про культуру та традиції народів Криму;

- емоційно-ціннісний, який виявляв здатність молодших школярів сприймати та розуміти музичні твори свого та інших народів, емоційно відгукуватися на почутий музичний твір: емпатія, толерантне ставлення (єдність з іншими, рівноправність між дітьми, готовність надавати вербальну чи практичну співдію однолітку), поважне ставлення до культури та традицій інших дітей, адекватність сприймання і виявлення емоційного ставлення до

етнічного походження;

- визнанням етнічних меншин автономних етносів важливим структурним компонентом цивільного суспільства й активізацією їх участі в будівництві Української держави в Кримській автономії;

- наявністю широких зв'язків з сусідніми державами.

**Аналіз публікацій і досліджень за темою.** У працях вітчизняних (О.Леонт'єв, А.Мелік-Пашаєв, С.Якобсон) і зарубіжних (А. Маслоу, К. Роджерс, Н.Роджерс та ін.) учених визначається провідна роль музики у формуванні розуміння іншої людини. На їх думку, музика відкриває дитині приклади терпимості у взаємовідносинах людей. Низкою науковців розглядалися прийоми формування співчуття іншій людині, поважного ставлення до інших людей, взаєморозуміння в процесі сприйняття музики і створення художнього продукту (Н.Ветлугіна, О.Зіміна). У роботах С.Бекиної, О.Радиної, С.Соковіної підкреслюється, що в процесі сприйняття музики у молодших школярів розвивається здібність до співпереживання відчуттям іншої людини [1; 4]. Проте недостатня розробленість проблеми виховання толерантності у молодших школярів на уроках музики як у теорії, так і в методиці не дозволяє ефективно розв'язувати цю проблему в процесі виховання молодших школярів.

**Мета статті** – зробити висновки о проведеній дослідницької роботи з теми «Виховання толерантності у молодших школярів на уроках музики в умовах полікультурного простору»

**Виклад основного матеріалу.** У дисертаційному дослідженні вперше розроблено методiku виховання толерантності молодших школярів на уроках музики в умовах полікультурного простору; обґрунтовано сензитивність молодшого шкільного віку для виховання толерантності; визначено критерії, показники та рівні сформованості толерантності; виявлено педагогічні умови виховання толерантності учнів початкової школи; впроваджено в навчально-виховний процес початкової школи низку методів і прийомів, що сприяють вихованню толерантності молодших школярів на уроках музики; виявлено педагогічну сутність понять «толерантність», «ставлення», набула подальшого розвитку проблема виховання толерантності молодших школярів на уроках музики.

Аналізуючи завдання, за допомогою яких виховання толерантності молодших школярів більш ефективно, необхідно виділити особливості толерантності в полікультурному просторі. Полікультурний простір має безліч можливостей для виховання толерантності, оскільки в теорії полікультурної освіти головне місце посідає толерантність, як принцип взаємовідносин між людьми різних національностей та культур. Це положення є найбільш важливим для виховного процесу. На підставі аналізу філософських, соціологічних, психолого-педагогічних джерел було сформульовано робоче визначення поняття «толерантність». Ми розглядаємо толерантність у чотирьох аспектах: як людську чесноту; мистецтво жити в світі різних людей та ідей, здатність мати права і свободи, при цьому, не порушуючи прав і свобод інших; як активну життєву позицію на основі визнання іншого; як ставлення до людей: прийняття іншої людини такою, якою вона є, визнання

проблем у суспільстві – це проблеми недостатнього патріотизму, національного почуття та єдності. Однак, у демократичному суспільстві неможливо погодитися із багатьма методами, які пропонували Дмитро Донцов та його послідовники.

До проблем патріотизму зверталися класики педагогічної науки Г.Вашенко, О.Духнович, А.Макаренко, О.Огієнко, С.Русова, Г.Скворода, В.Сухомлинський, К.Ушинський, Я.Чепіга та інші. Вони висвітлювали актуальні для свого часу проблеми розвитку патріотичних почуттів школярів як складової частини національної системи виховання, висували пріоритетну ідею виховання «свідомого» патріота своєї Батьківщини.

Сутності понять «патріотична свідомість» «любов до Батьківщини» висвітлена у фундаментальних працях вчених-філософів В.Бичка, О.Забужка, І.Надільного, І.Стогнія, В.Шинкарука, а також у психологічних дослідженнях І.Беха, А.Богущ, М.Боришевського, В.Котирло, Ю.Трофімова, О.Чебікіна та інших.

Ідея національної свідомості безперечної цінності Батьківщини як основи патріотичного виховання проводиться у працях вітчизняних вчених О.Вишневецького, О.Губко, Є.Зеленова, П.Кононенка, В.Кузя, Ю.Руденка, В.Сипченка, М.Стельмаховича, Б.Ступарика, Б.Чижевського, К.Чорної, Г.Шевченко, Л.Штефан, П.Щербаня.

Патріотичне виховання вважається важливішим складовим компонентом структури громадянськості відомими ученими П.Ігнатенком, Н.Косаревою, Л.Крицькою, В.Поплужним.

Розкривають інтегровану єдність почуттів, переконань і діяльності у понятті «патріотизм» сучасні учені В.Вугрич, Т.Ільїна, Н.Мойсеюк, М.Прохоров, О.Сидоров, Б.Синюхін, які наголошують, що саме в патріотичних почуттях відбивається ставлення особистості до себе, інших людей, родини, Батьківщини, її історії та сьогодення.

Національно-патріотичне виховання в сім'ї досліджують сучасні педагоги Ю.Руденко, М.Стельмахович, П.Щербань.

Така дослідницька активність свідчить про актуальність проблеми та невизначеність багатьох її проблем, однією з яких є відносини між державою та молодшою школою у галузі патріотичного виховання.

**Виклад основного матеріалу.** Педагогічні дослідження у галузі патріотичного виховання переконують, що етап раннього етнічно-територіального самоусвідомлення (О.Вишневецький, О.Коркішко) є фундаментом патріотизму і здійснюється переважно в батьківській родині та школі і припадає на дошкільний і молодший шкільний вік [2]. На цьому етапі формується почуття патріотизму.

Колись російський філософ Петро Чаадаєв зазначив – щоб суспільство стало вільним, треба виховати «два непоротих покоління». Відповідно до першого закону генеалогії, на одне сторіччя припадає три покоління. В незалежній Україні народилося перше покоління громадян, яке з об'єктивних причин не відчуло на собі увагу держави у питаннях патріотичного виховання, стало «загубленим поколінням» у справі формування громадянської свідомості. У невдовзі перше покоління саме стане батьками і не буде

спроможне у певній мірі виконувати завдання патріотичного виховання.

Як було зазначено вище, два чинники є основними у процесі вихованні громадянина – родина та заклади освіти (дошкільне, молодше шкільне). Оскільки сучасна українська родина переживає не кращі часи свого існування, про що свідчать катастрофічне демографічні показники (зменшення населення країни на один відсоток щорічно), сподіватися на неї як активного учасника патріотичного виховання неможливо. Патріотичне виховання припускає відому частку оптимізму, якого явно не вистачає у сучасному українському суспільстві. Таким чином, лишається останній учасник, який і повинний бути головним – держава в обличчі своїх органів виконавчої влади та місцевого самоврядування, закладів освіти.

Держава проводить адміністративно-управлінську діяльність у різних галузях, у тому числі і у соціально-культурній сфері. Освіта є складовою частиною цієї сфери. Патріотичне виховання є одним з напрямків виховання і завданням держави. Держава має повноваження і повинна використовувати свій адміністративний ресурс у справі патріотичного виховання, яке не є політичною ідеологією, а тому – не суперечить демократичному ладу. В усі часи виховання громадянина та патріота було й лишається досі завданням держави незалежно від її політичного режиму – від східної деспотії до сучасної демократії. Різниця між демократичним та тоталітарним впливом держави у цьому процесі, на думку автора, - у об'єкті впливу.

Але в Україні відсутнє усвідомлення, по-перше, потреби як в ефективних загальнодержавних програмах патріотичної роботи, так і в регіональних (обласних, районних, місцевих), що, на погляд автора, є результатом внутрішньої політичної нестабільності в країні та невизначеності в питаннях регіональної політики; по-друге, можливості і необхідності використання адміністративного впливу у процесі патріотичного виховання, направленого не на свідомість вихованців, а на активність вихователів.

Все це не дозволяє виробити дієву єдину концепцію патріотичного виховання, суспільно підтриману у різних регіонах України. Тому робота молодшої школи в цьому напрямку менш активна, чим, наприклад, в Російській Федерації.

Позитивним прикладом може бути Державна програма «Патріотичне виховання громадян Російської Федерації на 2006 - 2010 роки», що є продовженням державної програми «Патріотичне виховання громадян Російської Федерації на 2001 - 2005 роки», розроблена відповідно до Концепції патріотичного виховання громадян Російської Федерації [1]. У відповідності з зазначеними загальнонаціональними програмами створюються відповідні регіональні програми (наприклад, краєва міжвідомча програма «Патріотичне виховання дітей і молоді в Алтайському краю на 2006-2010 роки» [3]). Це вимагає відповідної розробки більш вузьких територіальних програм (область, район, місто) для різних рівнів закладів освіти – від дошкільного до університетського. Таким чином державою створено чітку систему патріотичного виховання

Можна привести приклад з буття зовсім іншого суспільства. В американській школі обов'язковими є аналогічні заходи з патріотичного

**Summary.** The article suggests results of analysis of some programs, plans of educative work and questioning of teachers of pre-school establishments to determine the rate of using genres of children's folklore in the process of moral and ethic upbringing of pre-schoolers.

#### Література

1. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Програма та методичні рекомендації. Укл. А.М. Богуш. – Одеса, 1999.
2. Дитина в дошкільні роки (керівництво для вихователів дитячих садків та батьків). – Запоріжжя, 1991.
3. Дитина. Програма виховання і навчання дітей від 3 до 7 років. 2-ге видання, доопрацьоване, доповнене. – К.: «Богдана», 2003.
4. Закувала зозуленька. Антологія української народної творчості. – К.: Веселка, 1989.
5. Кліченко, Л.М., Лещенко П.Я., Проценко І.М. Народнопоетична творчість для дітей // Українська дитяча література. – К.: Вища школа, 1979.
6. Лановик М.Б., Лановик З.Б. Українська усна народна творчість: Підручник. – 3-тє вид. – К.: Знання-перс, 2005. – 591 с.
7. Малятко. Наук. керівник автор. колективу З.П. Плохий. – Київ, 1999.
8. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка. – К.: Рад. школа, 1985.

Подано до редакції 21.01.08

УДК 371

## ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ

*Койкова Ельзара Імдатівна*

*аспірант Республіканського вищого навчального закладу*

*«Кримський гуманітарний університет» м. Ялта*

**Актуальність дослідження.** Для сучасного українського суспільства, яке будується на демократичних засадах, толерантність є провідною рисою взаємовідносин між людьми. Сьогодні стає закономірною зміна освітньої парадигми, що обумовлюється нагальною потребою в уточненні понятійної сутності феномену освіти з позицій XXI століття. Основу нового освітнього простору має складати педагогіка толерантності, яка передбачає зміну системи стосунків, побудову їх на взаємній повазі всіх учасників навчально-виховного процесу. Водночас виховання толерантності надає учням можливість пізнання цінностей різних культур, створюючи тим самим передумови взаєморозуміння і пошани, позиції співпраці, що є запорукою соціальної міжнаціональної стабільності суспільства [2].

Необхідність виховання толерантних відносин в Автономній Республіці Крим викликана такими особливостями регіону:

- чисельною перевагою російської спільності в структурі населення, домінуючим положенням російської мови в культурно-інформаційній сфері півострова, визначальним впливом на етнополітичну ситуацію трьох найчисельніших етносів: росіян, українців і кримських татар;

- тенденцією до зростання ролі в міжетнічних відносинах кримських татар і представників інших етносів, які були насильно переселені за етнічною ознакою, а тепер повертаються на свою історичну Батьківщину - до Криму;

- процесом зростання загальнонаціональної й етнічної самосвідомості етносів, гарантією чого є надання законодавством України рівних політичних, соціальних, економічних прав і свобод усім громадянам, незалежно від їх

Результати анкетування вихователів дошкільних навчальних закладів засвідчили, що вихователі обізнані з жанрами українського фольклору, але у процесі морально-етичного виховання використовують лише деякі, найчастіше це: казки і байки. Мало уваги приділяється таким малим жанрам фольклору як мирилки, прислів'я, приказки, примовки, дражнилки. Під час аналізу анкетування ми також дійшли висновку, що робота з морально-етичного виховання проводиться епізодично, без чітко визначеного плану і мети.

У зв'язку з цим нами було розроблено експериментальну методику морально-етичного виховання засобами українського фольклору, що складалася з таких етапів: пропедевтичного, ознайомлювально-підготовчого, діяльнісного, оцінно-рефлексивного.

Так, метою першого етапу передбачав аналіз і добір творів українського фольклору морально-етичної спрямованості, розробку експериментальних конспектів занять, ігор, моральних завдань і правил, а також проведення бесід, консультацій із батьками. Зокрема, нами було складено розповідь-казку про Доброзичливу країну і її мешканців: Правдолюбко, Доброслава, гном Етикет, Мирюлюбчик, Скромник, лицарі-брати Мужність і хоробрість, які як наскрізні герої впродовж усього експериментального навчання стимулювали дітей до їхньої морально-етичної вихованості. Метою другого – ознайомлювально-підготовчого – етапу було: ознайомлення дітей з творами українського фольклору морально-етичної спрямованості, вивчення їх напам'ять, збагачення й уточнення знань дітей щодо морально-етичних категорій, норм і правил; активізація словника дитини лексикою морально-етичної спрямованості. Третій етап, діяльнісний, – був спрямований на навчання дітей розпізнавати хороші і погані вчинки, розуміти мораль фольклорних творів, давати адекватні моральні оцінки поведінці героїв художнього твору; також уточнювались уявлення про моральні почуття, вчили дітей правильно вживати ці слова в мовленні. На четвертому – оцінно-рефлексивному етапі уточнювались і узагальнювались знання дітей про моральні категорії, цінності; закріплювались знання про правила поведінки, вміння дітей самостійно організовувати сюжетно-рольову гру, продовжували виховувати вміння оцінювати поведінку героїв, однолітків і свою власну.

Як засвідчили результати контрольного етапу дослідження, в дітей реалізованої поетапної методики була сформована морально-етична вихованість, так, 25% дітей знаходились на високому рівні і 45% дітей на достатньому. Отже, переважна більшість дошкільників мали знання й уявлення про моральні категорії, були обізнані з нормами і правилами моральної поведінки, свідомо їх виконували; вміли адекватно оцінювати власні вчинки та вчинки і поведінку однолітків, знали фольклорні твори морально-етичного змісту, уміли співпереживати героям фольклорних творів та оцінювати їх поведінку, відтворювати зміст знайомих фольклорних творів у різних видах діяльності;

**Резюме.** В статтю приведені результати аналізу програм, планової виховальної роботи і анкетування вихователів дошкільних закладів, для вивчення ступеня використання жанрів дитячого фольклору в процесі морально-етичного виховання дошкільників.

виховання, які впроваджуються більш наполегливо, ніж у Росії.

В Україні тільки починається робота по формуванню регіональних програм патріотичного виховання, як це було зроблено в Російській Федерації в другій половині 90-х рр. Але роль держави у цієї роботі досить скромна, що неминуче позначається на результатах.

#### **Висновки та перспективи подальшого дослідження:**

1. Формування патріотизму і свідомості не є довільним процесом і повинно бути жорстко керованим з боку держави.

2. В суспільстві та державі Україні відсутнє усвідомлення необхідності адміністративних заходів у цьому напрямку на відміну від інших держав (Російська Федерація, США, Франція та інші).

3. Насамперед у край необхідно прийняття відповідними державними інстанціями всіх рівнів (Кабінет Міністрів України, Міністерство освіти та науки України, обласні управління освіти) комплексної програми обов'язкових заходів з патріотичного виховання у дошкільних закладах та молодшій школі.

4. Автор вважає за необхідне розробку обов'язкових регіональних (місцевих, обласних) програм з патріотично-краєзнавчого виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Це повинно бути результатом не педагогічного аматорства, а виконанням завдання держави.

**Резюме.** Розглядається патріотичне виховання як напрямок адміністративно-управлінської діяльності держави, обґрунтовується необхідність більш жорсткого підходу до організації і структури цього процесу. Пропонується створити комплексну програму патріотичного виховання і надати їй нормативний характер з урахуванням досвіду зарубіжних країн.

**Ключові слова:** патріотичне виховання, молодша школа, адміністративне управління у галузі освіти.

**Резюме.** Рассматривается патриотическое воспитание как направление административно-управленческой деятельности государства, обосновывается необходимость более жесткого подхода к организации и структуре этого процесса. Предлагается создать комплексную программу патриотического воспитания и придать ей нормативный характер с учетом опыта зарубежных стран.

**Ключевые слова:** патриотическое воспитание, младшая школа, административное управление в сфере образования.

**Summary.** Patriotic education as direction administrative and managerial activity of the state is examined, the necessity of more hard going is grounded near organization and structure of this process. It is suggested to create the complex program of patriotic education and give it normative character taking into account experience of foreign countries.

**Keywords:** patriotic education, junior school, administrative management in the field of education.

#### **Література**

1. Концепция патриотического воспитания граждан РФ // Воспитание школьников. – 2005. - №1. - С.147; Патриотическое воспитание граждан РФ на 2001-2005 годы: государственная программа // Народное образование. – 2001. - №7. - С.247; Патриотическое воспитание граждан РФ на 2006-2010 годы: государственная программа // Собрание законодательных актов РФ. – 2005. - №29. – С.30-64.

2. Коркішко О.Г. Деякі аспекти формування патріотизму у молодших школярів у сучасній школі // Гуманізація навчально-виховного процесу: Наук.-метод.зб. Вип. VIII / За заг. ред. Легенького Г.І. та Сипченка В.І. – Слов'янськ: ІЗІН – СДПІ, 2000. – С. 182 - 185.

3. Патриотическое воспитание детей и молодежи в Алтайском крае на 2006-2010 годы: краевая межведомственная программа // Собрание законодательных актов Алтайского края. – 2006. - №122. - Ч.2. - С.12-110.

Подано до редакції 13.02.08

УДК 372.035.6 + 372.32

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ 5-6 РОКІВ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ДОШКІЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ**

*Дронова Ольга Олегівна  
кандидат педагогічних наук, доцент*

*Слов'янський державний педагогічний університет*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.** Нині перед різними соціальними інституціями, в тому числі перед освітніми установами, стоїть завдання розробки нових стратегій і підходів до соціалізації підростаючого покоління з урахуванням поліетнічного характеру середовища, в якому зростає та розвивається особистість.

На нашу думку, успішна соціалізація дитини в такому середовищі обумовлена усвідомленням особистістю феномену полікультурності світу, в якому ми всі живемо, спілкуємося, співпрацюємо. Це усвідомлення ґрунтується передусім на такій важливій якості людини, як толерантність: увага і повага до людей, готовність до дружнього результативного співіснування з іншими людьми, навіть якщо вони є інакшими за виглядом, поведінкою, свідомістю тощо.

Дошкільний вік характеризується інтенсивним входженням у соціальний світ, сенситивністю формування у дітей початкових уявлень про себе та суспільство, чуттєвістю і допитливістю. З урахуванням цього, на нашу думку, можна зробити висновок про актуальність та сприятливі перспективи формування у дошкільника етнокультурної компетентності [4; 2; 3].

**Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.** Відмітимо, що проблема формування особистості як такої, що може успішно життєдіяти, життєтворити в умовах неоднорідного етнічного середовища і відчувати себе вільною і щасливою останнім часом активно вивчається вченими різних галузей науки (педагогіка, антропологія, етнографія, соціологія, психологія, екологія, політологія та ін.) та психолого-педагогічною практикою. Ми поділяємо думку Г.Дмітрієва, що школа не може розв'язати політичні, економічні, етнічні та інші конфлікти і проблеми але вона може зробити суттєвий внесок в формування полікультурного менталітету, в розвиток толерантності та поваги до культурного плюралізму [1, с.6]. Питання полікультурної освіти своєрідно розглядаються в роботах С.Айвазової, І.Беха, А.Богуш, І.Кона, О.Кононко, Д.Ліхачева, К.Мартиненка, М.Мід, С.Періха, А.Сахарова, В.Тішкова, Р.Чумічевої, Г.Шевченко та ін.

старшій групі – казок – 40%, байок – 30%, прислів'їв – 20%, приказок – 12,5%, мирилок – 7,5%, дражнилок – 7,5%). Наприклад: «Мета: виховувати шанобливе ставлення і повагу до праці людей... розігрування забавлянки «Кую-кую чобіток», проведення бесіди про працю шевця, пояснити значення приказки «Хто працює, той працює шанує» (середня група); «читання української народної казки «Дідова дочка й бабина дочка», бесіда за змістом казки про лінь та працелюбність» (старша група).

На заняттях з ознайомлення з природою в молодшій і середній групах передбачалося використання примовок – 2,5%. Наприклад: «Перед заучуванням примовки: «Корівко, корівко дай мені сиру, дай мені масла, я тебе, корівко, ціле літо пасла» провести бесіду про любов до тварин, догляд за ними і шанобливе ставлення до праці дорослих (середня група), або «Розповідання примовки «Прилетіли шпакі, дорогі співаки... то співці голосні за шпаківні нам дякують щиро», бесіда за її змістом про любов і бережливе ставлення до природи, поміч птахам» (середня група).

На заняттях з ознайомлення з довкіллям в молодшій і середній групах фольклорні твори, як засіб морально-етичного виховання, не планувалися, а у старшій групі використовувалися прислів'я – 10%, приказки – 10%. Наприклад: «Бесіду про хліб і його значення у житті людини розпочати словами «Весна ледачого не любить». Запропонувати дітям пояснити це прислів'я», «Бесіду про Батьківщину розпочати словами: «Кожному мила своя сторона», запропонувати дітям пояснити їх».

У повсякденному житті під час прогулянки в молодшій групі планувалося використання примовок – 2,5%, мирилок – 10% (в середній групі використовувалися примовки – 2,5%, мирилки – 7,5%, дражнилки – 5%). Наприклад: «Розповідання примовки «Сорока ворона діткам кашу варила, на порозі студила...» з поясненням її морального значення» (середня група), «заучування мирилки «Мир – миром, пироги з сиром», пояснення доречності її використання» (середня група).

У II половині в молодшій групі планувалося використання мирилок – 5% (в середній групі – казок – 10%, прислів'їв – 5%, мирилок – 2,5%; у старшій групі – казок – 17,5%, байок – 10%, примовок – 2,5%, прислів'їв – 5%, приказок – 5%, мирилок – 7,5%, дражнилок – 5%). Наприклад: «Вчити дітей без образ сприймати дражнилки і прозивалки, пояснити, як і коли можна їх вживати, наприклад: «Юрко-бурко, розлив молоко, його мати ложкою, а він дрига ножкою» (старша група), «Розповідання казки «Кривенька качечка», мета: виховувати здатність до співчуття, чуйність, доброзичливість, працелюбність» (старша група).

Під час режимних моментів у молодшій групі було заплановано використання примовок – 2,5% (у старшій групі планувалося використання прислів'їв – 2,5%). Наприклад: «Після денного сну розповідання примовки «Потягусі, потягусі, на (ім'я) пестусі, щоб (ім'я) росла, росла-виростала, щоб своїй мамці скоріш в поміч стала», пояснити, що всі діти мають допомагати батькам» (молодша група), «Заохочувати дітей допомагати товаришам, використовуючи прислів'я: «Не одежа красить людину, а добрі діла», «Один одного підтримувати – перемогу отримувати» (старша група).

ігровій, навчальній та трудовій діяльності), проте не конкретизовано зміст морально-етичного виховання у різних видах діяльності.

У програмі «Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку» (автор А.М. Богуш) [1], у розділі «Мовленнєва діяльність, мовленнєве спілкування, розвиток мовлення рідною мовою» визначено завдання з виховання мовленнєвого етикету, зокрема форм знайомства, прохання, компліменту тощо; правил розмови й поведінки у громадських місцях, на вулиці, а також етичних засад побудови діалогу. У розділі «Програма художньо-мовленнєвої діяльності» пропонується виховувати в дитини моральні почуття і норми моральної поведінки засобами художньої літератури; проводити етичні бесіди за змістом прослуханих художніх творів; навчати визначати мораль художнього твору, зокрема казок і байок.

Щодо засобів морально-етичного виховання, то тільки у програмі «Малюємо» в ході морально-етичного виховання запропоновано використовувати українські народні казки – в усіх групах, починаючи з II-гої молодшої групи, а у старшій групі додаються прислів'я і приказки. Також у ході морально-етичного виховання автори програми радять використовувати тексти народних ігор, театралізовані, дидактичні, конструктивно-будівельні ігри; явища і об'єкти природи. У програмах «Дитина» і «Дитина в дошкільні роки» взагалі не розкрито засоби морально-етичного виховання. Найбільш повно визначено засоби морально-етичного виховання у програмі «Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку», зокрема запропоновано використовувати байки, казки, твори малих фольклорних жанрів (прислів'я, приказки, мирилки, утішки), діяфілми, віршовані і прозові твори українських письменників.

У процесі аналізу планів навчально-виховної роботи ми звертали увагу на використання українського фольклору, як засобу морально-етичного виховання в різних формах роботи.

Як засвідчили результати, в усіх вікових групах використання малих фольклорних творів у процесі морально-етичного виховання надто обмежено. Слід зазначити, що в молодшій групі байки, прислів'я і приказки взагалі не використовуються, що зумовлено психологічними віковими обмеженнями дітей, оскільки вони ще не здатні зрозуміти алегоричність, образність і мораль твору. В молодшій і середній групах на заняттях з розвитку мовлення фольклорні твори (як засіб морально-етичного виховання) не використовуються, у старшій групі планувалося використання прислів'їв – 12,5% і приказок – 7,5%. Наприклад: «Підсумовуючи заняття запропонувати дітям пояснити прислів'я: «Птицю пізнають по пір'ю, а людину по мові», або «(на початку заняття) запропонувати дітям подумати, чому так кажуть: «Красиве слово – золотий ключ», підвести до правильного висновку з допомогою запитань: яке слово красиве, чому воно порівнюється з золотим ключем, як треба розмовляти, яку людину можна назвати чемною?».

На заняттях з художньої літератури в молодшій групі планувалося використання казок – 30%, примовок – 2,5%, мирилок – 15%, дражнилок – 2,5% (у середній групі – казок – 30%, байок – 7,5%, примовок – 2,5%, прислів'їв – 10%, приказок – 10%, мирилок – 17,5%, дражнилок – 5%; у

Зроблено суттєвий внесок у розробку «педагогіки толерантності» (В.Тішков). Саме вона має запропонувати як загальні процедури, так і конкретні заходи, методи та прийоми адекватної реакції на нетерпимість, до іншого як інакшого, вказати варіативні шляхи її усунення або нейтралізації.

Головними етнокультурними характеристиками вчені вважають мову, віросповідання (релігія), традиції, обряди, звичаї, норми поведінки, фольклор (В.Кафарський Б.Савчук та ін.). Самобутні обличчя нації формують культурно-історичні традиції, етнохудожнє коріння (мова, музика, пісні, танці, костюм), – відмічає О.Григор'єв і наголошує на розвитку етнохудожньої освіти з урахуванням особливостей даного регіону, етнічного складу його населення.

#### **Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.**

Вивчення науково-методичного наробку в галузі проблеми розвитку освіти в умовах полі етнічного регіону загострює питання про організацію, зміст, напрямок та особливості педагогічної роботи на засадах полікультурності та толерантності в системі дошкільної освіти. Наш теоретично-експериментальний проект «Етнокультурний та етнопедагогічний діалог в освітньому процесі дошкільного закладу» передбачав пошук шляхів розв'язання цих питань.

**Метою статті** є викладення педагогічних умов формування етнокультурної компетентності у старших дошкільників засобами полі художнього середовища дошкільного закладу в загальному контексті полікультурної освіти.

#### **Виклад основного матеріалу.**

В нашому дослідженні ми використовуємо метод міжкультурного діалогу (В.Біблер) для розвитку у дітей здатності до самостійного розпізнавання нових для них явищ світу, виховання дружнього ставлення до інших народів (їхнього вигляду, культури, мови), створення умов для успішної культурної ідентифікації.

Експериментальна робота розгорталася за трьома етапами: антропологічний, художньо-інтелектуальний, образотворчий. Метою першого етапу було введення дитини у світ людей («Блок «Такий цікавий світ людей» передбачав ознайомлення дітей з населенням планети у формі «Подорожі з Маленьким Принцем» (за мотивами твору А. Де Сент-Екзюпері «Маленький Принц»). Метою другого етапу був художньо-інтелектуальний розвиток особистості. Для цього етапу було розроблено блок-програми «Орнамент», «Ляльки світу», «Іграшки дітей світу», «Одяг людей світу», «Казки народів світу», «Національні казкові герої», «Світ людей у творах живопису». За допомогою творів мистецтва, предметів та артефактів діти «подорожували країнами світу» і знайомилися з людьми різних континентів як творцями Дивосвіту, з традиціями та звичками, улюбленими стравами, досягненнями.

Метою третього етапу було введення дітей у світ образотворення на тему «Люди світу». Блок «Я – людина і художник! Я люблю всіх людей!» Педагогічна робота спрямовувалася на формування національної само ідентифікації, бажання самовиражатися через культуру інших народів. Цьому сприяли спеціально організовані різні види образотворення (тематичне

малювання, дизайн-діяльність за етнічними мотивами, виготовлення елементів національного одягу, театралізація за мотивами казок народів світу та ін.).

Відмітимо, що у виборі форм організації процесу формування етнокультурної компетентності у дітей 5-6 років перевага надавалася тим з них, що мають багатофункціональний характер, сприяють розвитку пізнавальної активності та самореалізації, цікаві та органічно доповнюють сучасний освітньо-виховний процес: цикли занять, що поєднують пізнавальну, художньо-образотворчу, музичну, ігрову та ін. на єдиному змісті (наприклад, «Танцювальна культура народів», «Про що розповідає орнамент», «Свята народів світу»).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.

Впродовж нашої експериментально-теоретичної роботи, ми переконалися, що пізнання дитиною тонкощів іншої культури — довготривалий процес, тому не можна поспішати з висновками. Проведені нами дослідження переконливо свідчать про необхідність забезпечення права дитини на повноцінну етнокультурну інформацію. З дошкілля дитина має вчитись розуміти феномен поліетнічності у світі людей, визначатись у своїй етнокультурній ідентичності, і набувати досвіду толерантної поведінки.

**Резюме.** В статті представлені результати експериментально-теоретичного дослідження. Автор обґрунтовує актуальність проблеми формування етнокультурної компетентності у дітей 5-6 років з позицій соціалізації личности. Действенным средством выступает полихудожественная среда дошкольного учреждения. Раскрываются педагогические условия эффективной педагогической работы в полиэтничном регионе.

**Ключевые слова:** етнокультурная компетентность дошкольника, полихудожественная среда, педагогические условия, толерантность, поликультурность.

**Резюме.** В статті представлено результати експериментально-теоретичного дослідження. Автор обґрунтовує актуальність проблеми формування етнокультурної компетентності у дітей 5-6 років з позицій соціалізації особистості. Діючим засобом виступає поліхудожнє середовище дошкільного закладу. Розкрито педагогічні умови ефективності роботи педагога в полі етнічному регіоні.

**Ключові слова:** етнокультурна компетентність дошкольника, поліхудожнє середовище, педагогічні умови, толерантність, полікультурність.

**Summary.** The results of experimental-theoretical investigation are represented in the article. The author substantiates the actuality of the problem of forming the ethno-cultural competence of 5-6 year-old children from the position of personality's socialization. Poly-artistic surrounding of a pre-school establishment appears to be a useful means in this case. Pedagogical conditions of the effective pedagogical work in a poly-ethnic region are revealed in the paper.

**Key words:** ethno-cultural competence of a pre-school child, poly-artistic surrounding, pedagogical conditions, tolerance, poly-culture.

#### Література

1. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. М.: Народное образование, 1999. — 208 с.
2. Дронова О.О. Педагогические условия развития элементов толерантности у старших

морального виховання дітей. Узяті з різних джерел народної словесності на основі безпосередніх спостережень над дошкіллям, вони відзначаються влучністю вислову; увібравши світогляд народу і його багатовіковий досвід, становлять невід'ємний пласт народної філософії — скарбниці мудрості. Прислів'я — судження, яке дає узагальнений висновок, що може бути застосований при характеристиці аналогічних фактів або явищ. Приказка — частина судження, позбавлена узагальнюючого характеру, що передає лише якийсь психологічний момент чи образний натяк [4: 7-9].

Метою пошуково-розвідувального етапу експерименту виступило з'ясування стану використання фольклору в морально-етичному вихованні дошкільників у сучасних дошкільних закладах. З цією метою нами було проаналізовано нині чинні програми виховання і навчання дітей дошкільного віку, навчально-виховні плани і проведено анкетування вихователів.

Так, у програмі «Малятко» (1999) [7] основний зміст морально-етичного виховання подано у розділі «Дитина і навколишній світ», де наголошується на вихованні любові й поваги до батьків, поваги до старших, вихованні патріотичних почуттів, а також шанобливого ставлення до праці дорослих, вихованні доброзичливого ставлення до оточуючих, обережного ставлення до природи, навчання правил культури поведінки. У розділі «Мовленнєве спілкування» велика увага приділяється вихованню етичних засад спілкування: ввічливості, тактовності; одним із провідних завдань розділу «Художня література» є навчання дітей співвідносити зміст художнього твору з власною поведінкою та поведінкою навколишніх; визначати позитивні і негативні риси персонажів; оцінювати вчинки героїв.

Аналіз програми «Дитина» (2003) [3] засвідчив, що основними завданнями морально-етичного виховання є: турбота про те, щоб кожна дитина зростала чесною, чесною, привітною, вихованою, інтелігентною, любила своїх батьків, родину, друзів, рідну країну; виховання морального (бережного, шанобливого) ставлення до навколишнього світу — до явищ природи, предметів побуту; людей; власної особи; прилучення дітей моралі тощо. Зміст морально-етичного виховання відображено у таких розділах програми, як «Мова рідна, слово рідне», зокрема у підрозділі «Любій малечі — про цікаві речі», де висвітлено питання виховання поваги та любові до оточуючих людей; у розділі «Граючись, зростаємо» авторами програми розкрито необхідність навчання дітей дружнім стосункам, униканню конфліктів, а також навчання способам їх розв'язання.

У методичних порадах для вихователів і батьків «Дитина в дошкільні роки» [2] зміст морально-етичного виховання викладено в розділі «Виховання. Культура почуттів та поведінки», визначено як психологічні передумови формування моральної поведінки, так і мета морально-етичного виховання дітей від 1 року до 7. Зокрема наголошується на вихованні любові до батьків, рідних людей, рідного міста, поваги до свого народу, формуванні моральних якостей, таких як чуйність, чутливість; уміння прийти на допомогу, запропонувати свої послуги, співчувати, поступатися; враховувати інтереси однолітків при розподілі ролей, іграшок, обов'язків. У програмі зазначено, що морально-етичне виховання відбувається у процесі спілкування з дорослими (в

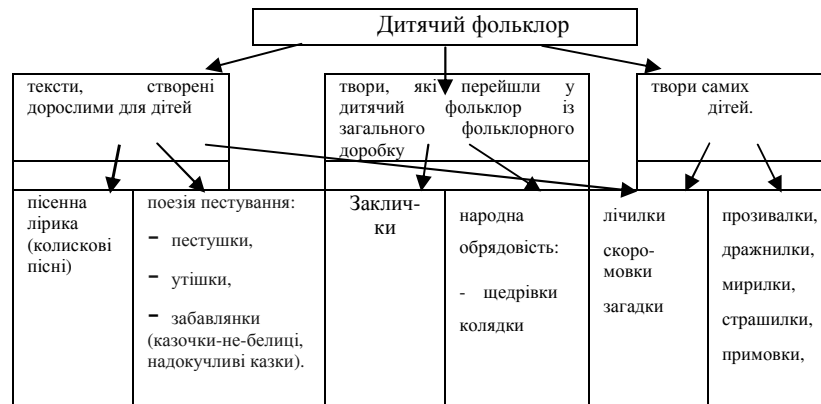


метою педагогічний геній народу створив багатющу фольклорну скарбницю, насичену змістовним, зворушливо емоційним матеріалом, який став мудрим помічником у моральному вихованні дітей.

Дослідники (В.Г. Бойко, Л.М. Кіліченко, П.Я. Лещенко, І.М. Проценко та ін.) наголошують, що дитячий фольклор умовно поділяється на три групи: 1) тексти, створені дорослими для дітей; 2) твори, які перейшли у дитячий фольклор із загального фольклорного доробку; 3) твори самих дітей. В окремих випадках чітка межа між ними стирається, тобто є жанри, які не можна однозначно зарахувати в ту чи іншу групу. Кожна з цих груп, виділена на основі походження жанрів, має свої особливості, поділяється на менші підгрупи і цикли, проте всі вони мають спільну рису — дитяча тематика, твори виконуються тільки для дитини, переважно немовляти, чи віком до 4 – 6 років [6 :567-568]. Дитячих малих жанрів небагато. Особливості дитячого мислення обмежують використання дітьми мудрувань, афористичних висловів, метафоричних порівнянь тощо. Розподіл і походження жанрів дитячого фольклору подано на схемі.

Схема

Жанри дитячого фольклору



Так, казка й байка, як жанри українського фольклору, не належать до дитячого фольклору, проте у наш час казка є найпопулярнішим видом усної народної творчості серед дітей, а її високе виховне значення оцінювали Л. Дунаєвська, О.В. Запорожець, О. Іваненко, О.Потебня, М. Пригара, В.О. Сухомлинський, К.Д.Ушинський та ін. Питання використання казки як засобу морально-етичного виховання досліджували: А.М. Богущ, Н.Ф. Виноградова, Н.Г. Морозов, О.С. Монке, Г.В. Рубцова, С.Л. Славина та ін.

Байки, будучи зовні подібними до казок про тварин, відрізняються призначенням, оскільки казка не має на меті моралізування. Але іноді окремі оповіді можна віднести водночас і до байок, і до казок, залежно від того, як їх розповідають. Проте, з казки про тварин можна зробити байку, долучивши повчальний елемент та кінцевий висновок-мораль [6: 418-419].

Прислів'я і приказки здавна широко використовувались у практиці

дошкільників в просторі абстрактного мистецтва // Гуманізація навч.-виховного процесу: Зб. наук. праць — Вип.. XXXIV / За заг.ред. В.І.Сипченка. — Слов'янськ: Вид.центр СДПУ, 2007. — С. 166-174.

3. Дронова О.О. Полікультурний простір дошкільного освітнього закладу як середовище педагогічної підтримки дитячої образотворчості // Проблеми сучасної педагогічної освіти: Сер.: Педагогіка і психологія. — 36. статей. Вип. 10.4.1. — Ялта і РВВ РВНЗКГУ, 2006. — С.171-177.

4. Коментар до Базового компоненту дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. / Наук.ред. О.Л.Кононоко. — К.: Ред.журн. «Дошкільне виховання», 2003. — 243 с.

5. Кон І.С. Ребенок и общество: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Изд.центр «Академия», 2003. — 336 с.

6. Ребенок в мире культуры / Под ред. Р.М. Чумичевой. — Ставрополь: Ставропольсксервисшкола, 1998. — 558 с.

7. Українське народознавство: Навч. посіб. / За ред. С.П.Павлюка. — К.: Знання, 2006. — 568 с.

Подано до редакції 16.01.08

УДК 371

## ШКОЛА ЯК МОДЕЛЬ СУСПІЛЬСТВА ВЗАЄМНОЇ ПОВАГИ, ГАРМОНІЇ ТА ТОЛЕРАНТНОСТІ

*Заворотченко Лілія Анатоліївна  
здобувач*

*Миколаївська СЗШ №50 ім. Г.Л. Дівиної*

В статті автор розглядає проблему соціалізації особистості, мікро чинники цього процесу, акцентує увагу на соціально-педагогічних задачах школи як включно важливого агента соціалізації людини.

**Актуальність дослідження.** В умовах переходу сучасної України до громадянського суспільства і цивілізованого ринку особливий акцент в процесі модернізації освіти повинен бути зроблений на підготовку старшокласників до функціонування як повноцінних членів суспільства і громадян своєї країни. Випускник школи повинен володіти соціальною компетентністю: комплексом знань, умінь, навичок, соціально-особистісних характеристик, способів компетентної соціальної дії і вчинку, мотиваційною готовністю їх практичного використання в життєвих і професійних ситуаціях.

Педагогічна наука і практика переконливо доводять суспільству, що для умов України концентрація уваги на проблемах соціалізації молоді є цілком назрілою та виправданою. Сьогодні існує велика потреба у методологічному, теоретичному та практичному обґрунтуванні методів розв'язання цієї проблеми.

У Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті особлива увага приділяється вихованню особистості, здатної орієнтуватись «в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки», підготовленої до життя і праці в суспільстві.

Отже, соціальний розвиток старшокласника є важливою педагогічною метою інституції середньої освіти, а це означає, що державою визнана вагомість реалізації завдань шкільної соціалізації.

Серед концепцій соціалізації особистості можна виділити: психоаналітичну, або концепцію «особистісного контролю»(З.Фрейд); морального зростання (Л.Колберг); соціального навчання (Дж.Г.Доллард, Б.Скіннер, Р.Уолтерс та інші.); когнітивну модель (Ж.Піаже, А.Маслоу).

Детально розкривають соціалізацію як процес зміни внутрішнього стану

людини під впливом соціальних факторів такі вчені: Д.Белл, М.Вебер, В.Добренков, Е.Дюркгейм, І.Льїнський, Г.Маркузе, А.Маслоу.

В наукових працях К.О.Абульханової-Славської, Б.А.Афанасьєва, Л.І.Божович, Л.С.Виготського, І.С.Кона, О.М.Леонтьєва висвітлені соціальні аспекти соціалізації особистості з урахуванням вікових особливостей.

І.І.Болдирева, Д.І.Годзинський, Я.Л.Коломінський, Л.І.Новикова, А.В.Мудрик розкривши педагогічні аспекти соціалізації, встановили, що феномен соціалізації є перспективою становлення особистості.

Проблемам соціалізації велику увагу приділяли такі українські вчені: Р.А.Арцишевський, І.Д.Бех, В.С.Болгаріна, М.Й.Боришевський, С.І.Гончаренко, І.А.Зязюн, Б.С.Кобзар, Л.Г.Коваль, О.Л.Кононко, І.А.Костюк, Н.Т.Ничкало, О.Я.Савченко, В.В.Радул, В.В.Москаленко, М.П.Лукашевичем, В.М.Оржеховська та інші.

І.Д.Бех, характеризуючи особистість молодого людини в сучасних умовах, визначає її як соціально відповідальну особистість.

Саме ця якість є критерієм соціальної зрілості особистості та визначає спрямованість усієї її життєдіяльності.

У психологічній структурі соціально відповідальної особистості повинні домінувати риси, які характерні для її гуманістичної спрямованості. [1, с.20].

У ряді психологічних джерел аналізується взаємозв'язок процесів соціалізації і соціальної адаптації, виділяються соціально-психологічні механізми цих процесів, вивчаються різноманітні протікання цих процесів у дорослих і дітей (М.Шевандрін). Аналізуються причини соціально дезадаптованої поведінки, методи її діагностики, питання колекційної та профілактичної роботи з дітьми, які мають нахил до девіантної поведінки (Н.Максимова, В.Оржеховська та ін.)

Науково обґрунтовуючи процес виховання та розвитку особистості, більшість педагогів стверджує, що він здійснюється всією системою соціально-виховної роботи школи, сім'ї, позашкільних закладів, коли людина має справу з безліччю обставин, які впливають на неї та потребують відповідної поведінки і активності. Ці обставини і виступають у ролі конкретних умов процесу соціалізації, яка є багатограничним процесом і розглядається вченими як важлива мета саме практичного плану.

Серед проблем, які розглядаються у педагогічній науці, важливою є проблема взаємодії різноманітних інститутів соціалізації (сім'ї, дошкільного закладу, школи, неформальних об'єднань, засобів масової інформації, позашкільних закладів та ін.), ефективна взаємодія яких може створити педагогічні умови для позитивної соціалізації та соціальної адаптації, а також гуманізація та гуманітаризація освіти, які можна розглядати і як фактори, і як умови соціальної адаптації особистості учнів.

В.О.Сухомлинський, А.С.Макаренко присвятили свою педагогічну діяльність створенню концепції особистісного становлення вихованців у природному й соціальному середовищі.

М.П.Лукашевич розглядає процес соціалізації як інтеграція дитини у соціально-культурне буття суспільства, як набуття людьми цінних орієнтацій та соціального досвіду, необхідних для виконання певних соціальних ролей [2,

успеваемости в вузе; анализ гендерных различий в агрессивности студентов; взаимосвязь самооценки и агрессивности студентов; анализ динамики агрессивного поведения студентов в течении обучения в вузе.

**Резюме.** В статье проанализированы результаты исследования видов агрессии у студентов и у учителей начальных классов. Проведен сравнительный анализ преобладающих видов агрессии у учителей начальных классов и у будущих учителей начальных классов, сделаны о влиянии включенности в педагогическую деятельность на виды и уровни агрессивности.

**Ключевые слова:** агрессия, физическая агрессия, косвенная агрессия, негативизм, подозрительность, обида, вербальная агрессия, аутоагрессия (чувство вины), раздражение.

**Резюме.** У статті проаналізовані результати дослідження видів агресії у студентів і у вчителів початкових класів. Проведений порівняльний аналіз переважаючих видів агресії у вчителів початкових класів і у майбутніх вчителів початкових класів, зроблені про вплив включності в педагогічну діяльність на види і рівні агресивності.

**Ключові слова:** Агресія, фізична агресія, непрямая агресія, негативизм, підозрілість, образа, вербальна агресія, аутоагресія (відчуття провини), роздратування.

**Resume.** In the article the results of research of types of aggression are analysed for students and for the teachers of initial classes. The comparative analysis of prevailing types of aggression is conducted for the teachers of initial classes and for the future teachers of initial classes, done about influence of plugged in pedagogical activity on kinds and levels of aggressiveness.

**Keywords:** aggression, physical aggression, indirect aggression, negativism, suspiciousness, offense, verbal aggression, self-aggression (sense of guilt), irritation.

**Литература.**

1. Бурлачук Л.Ф. Морозов С.М. Словарь по психодиагностике – СПб: Питер, 2000.- 528 с.  
Подано до редакції 18.01.08

УДК 371

## МАЛІ ФОЛЬКЛОРНІ ЖАНРИ ЯК ЗАСІБ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

*Кисельова Ольга Ігорівна,  
Аспірантка кафедри теорії і методики дошкільної освіти  
ПДПУім К.Д.Ушинського м.Одеса*

**Метою** статті є характеристика жанрів українського дитячого фольклору як засобу морально-етичного виховання дітей дошкільного віку, а також з'ясування стану використання малих фольклорних жанрів у морально-етичному вихованні дошкільників у сучасних дошкільних закладах.

Учені (А.М. Богуш, В.Г. Бойко, О.Т. Губко, Л.М. Кіліченко, В.І. Кононенко, В.Г. Кузь, П.Я. Лещенко, І.М. Проценко, С.Ф.Русова, Ю.Д. Руденко, М.Г.Стельмахович та ін.) одним із засобів морально-етичного виховання дошкільників визначають український дитячий фольклор [7: 6]. На їхню думку, засвоєння моральної істини повинно проходити через почуття, переживання та розум людини і втілюватись у її благородних вчинках. З цієї

педагогов. 62,5% - середній рівень аутоагресії. Крайне рідко испытують чувство вини 37,5% учителів начальних класов, що на 19,6% більше чим у будучих учителів.

Таким образом, в результате проведенного исследования и анализа его результатов можно сделать вывод о преобладающих видах агрессии у учителей начальних класов, и сделать сравнение с преобладающими видами агрессии у будучих учителів начальних класов. Наглядно «иерархия» видов агрессии у учителів представлена в виде диаграммы рис. 2.

Для учителей преобладающими являются три вида агрессии: вербальная агрессия (78,1%); раздражение (59,4%) и негативизм (40,6%). Эти же виды агрессии преобладают у студентов.

**Выводы и перспективы.** В результате сравнительного анализа преобладающих видов агрессии у учителей начальних класов и у будучих учителів начальних класов, можно сделать вывод о влиянии включенности в педагогическую деятельность на виды и уровни агрессивности. Включенность в педагогическую деятельность оказывает влияние на снижение уровня физической агрессии (на 10,3%), незначительное влияние на снижение косвенной агрессии (на 1,9%). Педагогическая деятельность влияет на снижение негативизма (на 1,1% меньше показателей по высокому уровню и на 7,3% больше по низкому уровню). Включенность в педагогическую деятельность оказывает влияние на уменьшение уровня обиды (на 4,2% меньше показателей по высокому уровню и на 10,1% больше по низкому уровню). Позитивное влияние педагогическая деятельность оказывает на чувство вини (на 9% меньше показателей по высокому уровню и на 19,6% больше по низкому уровню).

Включенность в педагогическую деятельность оказывает влияние на повышение уровня склонности к раздражению (на 6,8%), повышение подозрительности (на 13%)

Включенность в педагогическую деятельность оказывает противоречивое влияние на уровень вербальной агрессии. С одной стороны, увеличение количества респондентов с высоким уровнем вербальной агрессии на 4,4%. С другой стороны, увеличение количества респондентов с низким уровнем вербальной агрессии на 2,3%.

Таким образом, включенность в педагогическую деятельность оказывает определенное влияние на виды и уровни агрессивности. Благодаря включенности в педагогическую деятельность у учителей начальних класов в той или иной мере снижается физическая, косвенная агрессия, негативизм, обида, аутоагресия. Из перечисленных видов агрессии более значительно наблюдается снижение аутоагресии, физической агрессии и обиды. Однако, включенность в педагогическую деятельность способствует повышению уровня склонности к раздражению и подозрительности. На вербальную агрессию включенность в педагогическую деятельность оказывает неоднозначное влияние.

Актуальным для изучения в дальнейшем является исследование агрессивного поведения будучих учителів в различных направлениях: изучение связи агрессивности студента и его социального статуса в группе, его

с.110]

Результаты анализа філософської, соціологічної, психолого-педагогічної літератури з проблеми соціалізації особистості дозволяють зробити висновок, що більшість дослідників розглядають соціалізацію як динамічний, багатоплановий процес, а це зумовлює різноманітність визначень її сутності та характеристик.

Г.Тард визначає поняття «соціалізація» як стабілізуючий суспільний механізм, в якому вбачаються можливості забезпечення розвитку суспільства.

Т.Парсон вкладав в поняття «соціалізація» процес інтеграції індивіда в соціальну систему шляхом інтерналізації загальноприйнятих норм, «вбирання» у себе загальних цінностей.

Підсумком зв'язку процесів виховання, навчання і соціалізації має стати «засвоєння реквізиту орієнтацій для задовільного функціонування в ролі» [3]

В.Д.Паригін визначав «соціалізацію як входження в соціальне середовище шляхом пристосування до нього» [8,с.124]

В науковій праці «Соціалогія личности» І.С.Кон акцентує увагу на те, що соціалізація – є засвоєння «індивідом соціального досвіду, певної системи соціальних ролей і культури» [4,с.22]

Розкриваючи педагогічний аспект соціалізації, ми виділили її основні педагогічні функції: діяльнісну, адаптаційну, інформаційну.

Діяльнісна педагогічна функція соціалізації характеризується включенням школяра в різноманітну реальну діяльність.

Адаптаційна функція соціалізації визначається включенням школяра в громадянські відносини в середовищі, засвоєнням соціальних норм, а також узгодженням своєї поведінки з очікуваннями оточуючих людей.

Інформаційна функція соціалізації характеризується формуванням знань учня про навколишній світ, отриманням знань про соціальний досвід, цінності, традиції та норми взаємовідносин між людьми.

Отже, старшокласник має включитись в життя мікро- та макросередовища, виконуючи певні соціальні ролі, закріплюючи в своїй особистості певні моральні якості.

А. С. Макаренко, крім гносеологічного, дуже вміло використовував соціологічний підхід в процесі організації навчання і виховання. Так, аналіз взаємодії мети і способів виховання в педагогічній спадщині свідчать, що він розглядав їх з погляду причинно-наслідкових зв'язків, обумовленості педагогічних явищ процесам суспільного життя. Вже згадану проблему моральної дефективності педагог розглядає як придбання дітьми морального досвіду в «дефективних соціальних умовах». До розробленої програми виховання він включав всебічну характеристику свідомості, поведінки, взаємостосунків вихованців. Проте головними він вважав якості, які відображають взаємодію особистості з іншими людьми, відчуттям честі, обов'язків, свідомість відповідальності щодо інших людей. Використанню соціологічного підходу до дослідження педагогічних явищ в процесі науково-теоретичної діяльності сприяли знання А.С.Макаренка в галузі, соціології, політичної економіки, історії соціалізму, географії, філософії та ін. Його ідея «колективної особистості» і відносини до людини як до громадянина

загальнолюдської спільноти сприяли розробці педагогом концепції виховання «громадянина світу», «людини світового знання», «світових інтересів і світових питань»

[5, с. 322-342].

Соціологічний підхід в науково-практичній діяльності, розкриваючи причини виникнення певних педагогічних явищ, механізмів їх розвитку в існуючих суспільно-історичних умовах, допомагав розкрити закономірності розвитку суспільства і використати їх в практичній діяльності. Діяльнісний підхід до пояснення теоретико-методологічних поглядів і практичних методів А. С. Макаренка послідовно розкривається на основі моністичної концепції «багатомірної особистості». Згідно з даною структурою діяльності базовими компонентами є наступні параметри-інваріанти: просторово-часова орієнтація особистості, рівні реалізації діяльності і форми засвоєння діяльності. Для педагогічного методу А. С. Макаренка найбільш характерна розгорнена діяльність проектування, що знаходить свій вираз в системі «перспективних ліній», ідеї «завтрашньої радості», постановці соціально і особисто значущих цілей. Макаренківська творчість – це розробка евристичних ідей у сфері технології соціально-педагогічного прогнозування, функціонування і правління, перевірки і упровадження соціальних проєктів [7, с.15-16].

Як бачимо, А. С. Макаренко підходив до рішення конкретних проблем не тільки з позицій організованого впливу на особистість вихованця, він прагнув обґрунтувати обумовленість цього впливу законами суспільного життя конкретного історичного періоду. Таким чином, можна зробити висновок, що педагог здійснив ґносеологічний і соціологічний підходи до дослідження явищ педагогічної дійсності у взаємозв'язку.

Отже, Антон Семенович вважав, що в глобальному плані формування і розвитку особистості можна розглядати як процес засвоєння нею соціальних програм спадкування, що склалися в суспільстві на даному історичному етапі. Цей процес направляє суспільство і здійснює його за допомогою спеціальних соціальних інститутів, у першу чергу системи освіти і виховання.

В зв'язку з цим значно виріс інтерес школи та інших виховних інститутів суспільства до мікросередовища, що оточує дитину поза офіційними інститутами виховання (відкритого, не інституційного середовища) і особливо – до найстабільнішої її ланки – сімейно-побутового мікросередовища з її найближчим оточенням (соціокультурного середовища за місцем проживання).

Звідси – три основні взаємозв'язані напрями діяльності школи і інших інститутів суспільства в системі соціального виховання:

- передача (організація) соціального досвіду учнів і створення необхідних, найсприятливіших умов для повноцінної самореалізації, саморозвитку конкретної особистості, і її самоактуалізації в найближчому оточенні; самовиховання в бажаному для суспільства напрямі; активізації – всіма засобами, що є в суспільстві, інтелектуального, емоційного, морального, культурного, фізичного і ін. напрямів розвитку особистості;
- створення виховуючого середовища в сім'ї і її найближчому оточенні, формування в мікросередовищі соціально схвалюваних, соціально значущих групових і колективних норм, орієнтації цінностей, що є основою

класов (на 1,9%). Средний уровень косвенной агрессии у 37,5% учителей. Минимальная склонность к косвенной агрессии у 37,5% педагогов.

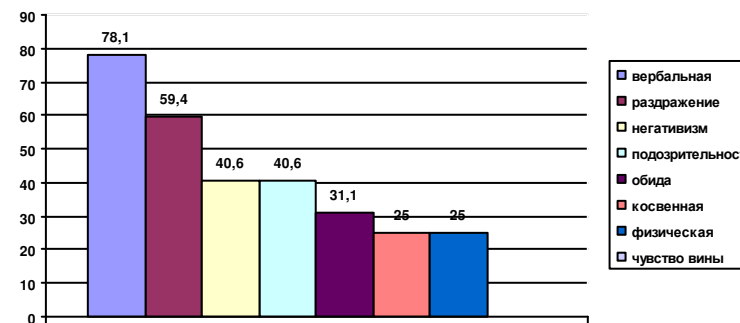
Больше чем у половины учителей (59,4%) как и у студентов (52,6%) диагностированы высокие показатели склонности к раздражению. Заметим, что для учителей высокие показатели склонности к раздражению на 6,8% характерны больше чем для будущих учителей. Средний уровень раздражения у 21,8% и низкий – у 18,8%.

40,6% учителей начальных классов имеют высокий уровень негативизма. Процентное различие со студентами незначительное – 1,1% (у студентов 41,7%). Средний уровень негативизма у 18,8%. Среди учителей на 7,3% больше, чем среди студентов, респондентов с низким уровнем негативизма. Данной группе респондентов свойственно проявлять терпимость к требованиям, правилам, уважение к традициям и руководству.

Высокий уровень обиды присутствует у 31,1% учителей, что на 4,2% меньше чем у студентов. По 34,4% респондентов со средним и низким уровнем обиды. Надо отметить, что среди учителей на 10,1% больше чем среди студентов респондентов, которым практически не свойственна обида.

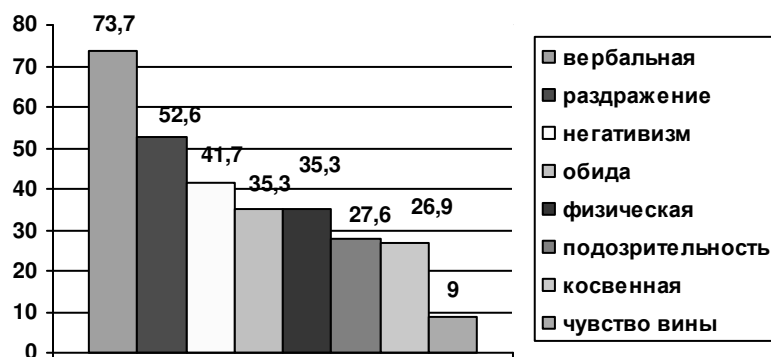
Высокий уровень подозрительности у 40,6 педагогов, что на 13% больше чем у студентов. Средний уровень подозрительности у 35,4% учителей и низкий у 25%.

Наиболее распространен среди учителей также как и среди студентов высокий уровень вербальной агрессии. 78,1% учителей начальных классов выражают негативные чувства как через форму и содержание словесных угроз. У педагогов на 4,4% больше показателей по высокому уровню вербальной агрессии, чем у студентов. Незначительная часть учителей имеют средний (12,5%) и низкий (9,4%) уровни вербальной агрессии. Надо отметить, что среди учителей больше (на 2,3%) респондентов с низким уровнем вербальной агрессии, чем среди студентов.



**Рис. 2. Преобладающие типы агрессии у учителей (по высокому уровню выраженности).**

Среди учителей нет респондентов с болезненным чувством вины. Высокий уровень чувства вины - 0%, что на 9% меньше чем у будущих



**Рис. 1. Преобладающие типы агрессии у студентов (высокий уровень выраженности).**

Сомнительно, что будущие учителя с такими поведенческими характеристиками смогут быть способными к проведению эффективного обучения и воспитания учащихся. Они, к сожалению, напротив – научат своим личным примером, как проявляют агрессию. Известно, что агрессия в той или иной мере и форме присуща каждому человеку, но важно быть способным к эмоциональному самоконтролю и саморазвитию. Поэтому особую актуальность приобретает проблема обучения студентов контролю над гневом, раздражением, обидой.

Проведем анализ форм агрессивных реакций преобладающих у учителей начальных классов. Общие результаты приведены в табл.2.

Таблица 2.

**Виды и уровни агрессии у педагогов начальных классов.**

Виды агрессии	Уровни					
	высокий		средний		низкий	
	к-во	%	к-во	%	к-во	%
Физическая	8	25	12	37,5	12	37,5
Косвенная	8	25	12	37,5	12	37,5
Раздражение	19	59,4	7	21,8	6	18,8
Негативизм	13	40,6	6	18,8	13	40,6
Обида	10	31,1	11	34,4	11	34,4
Подозрительность	13	40,6	11	34,4	8	25
Вербальная	25	78,1	4	12,5	3	9,4
Чувство вины	0	0	20	62,5	12	37,5

По данным табл. 2 видно, что высокий уровень физической агрессии у 25% учителей, что на 10,3% меньше чем у студентов. 37,5% учителей со средним уровнем физической агрессии. Низкий уровень стремления к нападению также у 37,5% учителей.

Проявление косвенной агрессии на высоком уровне характерно для 25% учителей, что незначительно меньше чем у будущих учителей начальных

сприятливого психологического климата, высокого эмоционального тонуса, благоприятного збереження референтної значущості цього оточення для особистості;

- процеси ресоціалізації і соціальної реабілітації припускаючи комплекс заходів подолання асоціальних відхилень і профілактики правопорушень, забезпечення соціальної допомоги і захисту з метою подолання соціальної дезадаптації і включення їх в життя.

Діяльність школи, як відкритої соціально-педагогічної системи будується на основі спадкоємності цілеспрямованої виховної роботи з народною педагогікою, педагогічною інтерпретацією національних традицій виховання і навчання дітей. Це ще одна характерна межа сучасної відкритої школи. Модель системи соціального виховання складається з урахуванням національно-регіональних мікросоціальних умов; на основі розвитку спільної діяльності дорослих і дітей в соціумі, включення дорослого населення в активне суспільне виховання.

Виключно важливим в процесі соціалізації особистості школяра є період від 13 до 19 років. У цей період починає формуватися відношення до протилежної статі, зростає агресивність, прагнення до ризику, незалежності і самостійності. Важливим в цей період є:

- зміна ролі агентів соціалізації
- зміни у ціннісних орієнтаціях, включаючи існування паралельних систем цінностей
- посилення сприйнятливості до негативних оцінок оточуючих
- неспівпадінням між рівнем соціальних домагань і низьким соціальним статусом
- суперечністю між посиленням орієнтації на самостійність і залежністю, що посилюється, від батьків.

Освіта сприяє соціальним змінам завдяки підготовці людей до упровадження нових технологій і переоцінкою існуючих знань. Ряд авторів підкреслює, що освіта виконує функції соціального контролю. Освіта сприяє розподілу людей в суспільстві за соціальним статутом відповідно до здібностей до навчання. Таким чином, освіта є також частиною механізму соціальної мобільності. Школярі частково реалізують свою активність, можливість в успішному і різносторонньому розвитку своєї особистості.

Отже, школа виступає для дитини першою і основною моделлю соціального світу. Саме шкільний досвід повинен допомагати засвоювати ті закони, за якими живе дорослий світ, способи існування у межах цих законів (різні соціальні ролі, між особисті відносини і ін.).

Необхідно виділити дві соціально-педагогічні задачі школи як інституту соціалізації:

- засвоєння учнями нормативної поведінки;
- побудова своєї власної позиції, свого відношення до засвоєних норм і цінностей.

Ці дві задачі відображають і дві сторони входження дитини в суспільство. Людина повинна уміти включатися в існуючі соціальні зв'язки, підкорятися нормам, що склалися, і правилам, у той же час дуже важливою є позиція

порівняння існуючих нормативних систем і побудова своєї власної життєвої позиції. Звідси витікає необхідність створення для дітей умов обов'язкового порівняння різних ціннісних систем і вибору з них життєвих позицій. Задача полягає в створенні в школі таких умов при яких дитина могла придбавати соціальний досвід, відповідний соціальній ситуації.

Школа одержує дитину з середовища, як особистість, що розвивається, формування якої вже розпочате в сім'ї, мікросередовище та життя школи – часто є продовженням суспільного життя. Тому закономірність і діяльність школи, як основного інституту освітньо-виховної системи, ефективність навчально-виховного процесу на кожному конкретному історичному відрізку часу, в кожній певний період розвитку системи, не можуть бути об'єктивно оцінені, проаналізовані без відповідної оцінки і аналізу самої системи та її складових з середовищем. Соціальне середовище, яке оточує школу вимагає постійного систематичного контролю і відповідного коректування тих соціальних чинників, які впливають прямо, або безпосередньо на процес формування особистості.

Отже, визначаючи місце школи в процесі соціалізації дітей, необхідно відзначити, що школа виступає як основний освітньо-виховний інститут, що впливає на розвиток особистості дитини.

Традиційно організація шкільного життя відповідає задачі відтворення існуючих соціальних відносин, зразків поведінки, соціальних установок. Відтворення, а не створення, репродукція, а не творчість. У сьогоденній ситуації вимоги до сучасної школи змінюються.

Великий вплив на соціалізацію дитини роблять багато чинників мікросоціального середовища, вимагаючи великої уваги школи, її відкритості. Педагогічні колективи шкіл сьогодні не можуть ігнорувати, не враховувати інші виховуючі чинники. Сучасний школяр користується різними каналами і джерелами інформації, піддається численному спектру впливів. Це підвищує вимоги до вчителя, змінюючи його роль, відповідальність та функції у процесі виховання школяра.

Відкритість школи до реальних соціальних процесів, що відбуваються в країні, активізація і педагогізація взаємозв'язків з іншими елементами цілісної системи, з сім'єю і мікросередовищем як чинником соціалізації розвитку дітей, створення педагогіки відносин в соціумі стає одним з перспективних, найреальніших виходів з сучасних кризових ситуацій у вихованні.

Соціалізація особи школяра – процес надзвичайно значущий і складний, результат реальної взаємодії школи і середовища. В процесі соціалізації дитина придбає якості, необхідні йому для життєдіяльності в суспільстві, опановує соціальною діяльністю, соціальним спілкуванням і поведінкою, здійснюється її соціальне становлення.

Але в процесі соціалізації особистість – є не тільки об'єктом, але і суб'єктом діяльності. Школяр – не пасивний об'єкт дії, а активний суб'єкт формування власної особистості. Він не тільки сприймає дію середовища, але і сам активно творить себе.

Під безпосереднім впливом найближчого оточення школяра, його мікросередовища формується система його ціннісних орієнтацій, життєва

Больше чем у половины студентов (52,6%) диагностированы высокие показатели склонности к раздражению. Для 52,6% будущих педагогов характерна готовность к проявлению при малейшем возбуждении вспыльчивости, резкости, грубости. Средний уровень раздражения у 25,6% и низкий – у 21,8%.

Негативизм тоже является распространенным видом агрессии среди студентов. 41,7% - высокий уровень негативизма, данным респондентам характерна оппозиционная форма поведения, направленная обычно против авторитетов или руководства. Средний уровень негативизма у 25%, низкий у 33,3% будущих педагогов.

Высокий уровень обиды присутствует у 35,3% студентов, которые склонны к проявлениям зависти и ненависти к окружающим, обусловленных чувством горечи, гнева, недовольства кем-то конкретно или всем миром за действительные или мнимые страдания. В меньшей степени данные поведенческие реакции характерны для 40,4% будущих педагогов (средний уровень обиды). Практически не свойственна обида 24,3% студентов (низкий уровень).

Высокий уровень подозрительности у 27,6% будущих педагогов. Это выражается в склонности к недоверию и осторожности по отношению к людям, основанных на убеждении в том, что окружающие намерены причинить вред. Для большинства студентов характерны средний (47,4%) и низкий (25%) уровни подозрительности.

Наиболее распространен среди студентов высокий уровень вербальной агрессии. 73,7% студентов выражают негативные чувства как через форму и содержание словесных угроз (ссора, крик, визг, проклятия, ругань и т. п.). Незначительная часть студентов имеют средний (19,2%) и низкий (7,1%) уровни вербальной агрессии.

Высокий уровень чувства вины у 9% будущих педагогов. Для данных студентов характерна аутоагрессия, наличие они угрызений совести. На высоком уровне аутоагрессия приносит болезненные душевные переживания, тесно связана с неадекватной (заниженной) самооценкой, часто не является конструктивной для деятельности человека. В меньшей степени эти качества представлены у 73,1% студентов (средний уровень аутоагрессии). Крайне редко испытывают чувство вины 17,9% будущих педагогов.

Таким образом, в результате проведенного исследования и анализа его результатов можно сделать вывод о преобладающих видах агрессии у будущих учителей начальных классов. Наглядно «иерархия» видов агрессии представлена в виде диаграммы рис. 1.

Как видно по данным рис. 1 для студентов преобладающими являются три вида агрессии: вербальная агрессия (73,7%); раздражение (52,6%) и негативизм (41,7%). Таким образом, значительное количество будущих педагогов проявляют свою агрессию в форме словесных угроз, оскорблений, для них характерна вспыльчивость и грубость при малейшем раздражении, поведение данных студентов имеет оппозиционную форму, направленную против авторитетов, руководства; против традиций, требований, правил.

**Постановка задачи статьи.** Определить виды агрессии преобладающие у будущих учителей младших классов и у педагогов начальной школы. Провести сравнительный анализ преобладающих видов агрессии у учителей начальных классов и у будущих учителей начальных классов, выявить влияние включенности в педагогическую деятельность на виды и уровни агрессивности.

Исследование видов агрессивности проводилось на базе Крымского гуманитарного университета (г. Ялта), в период с 2004 по 2007 год. В исследовании принимали участие студенты пятых курсов факультета педагогики и психологии. Диагностику прошли 156 студентов в возрасте 20-23 лет. Кроме этого, в исследовании приняли участие 32 учителя начальных классов общеобразовательных школ г. Ялта (школы № 1, 4, 6, 9, ЧОСШ I ступени №1).

Исследование видов агрессии осуществлено с помощью опросника А. Басса, А. Дарки [1]. В опроснике А.Басса и А.Дарки выделены восемь индексов форм агрессивных или враждебных реакций.

Проведем анализ форм агрессивных реакций преобладающих у будущих учителей начальных классов. Общие результаты приведены в табл. 1.

Таблица 1.

**Виды и уровни агрессии у будущих учителей начальных классов**

Виды агрессии	Уровни					
	высокий		средний		низкий	
	к-во	%	к-во	%	к-во	%
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
Физическая	55	<b>35,3</b>	56	<b>35,9</b>	45	<b>28,8</b>
Косвенная	42	<b>26,9</b>	77	<b>49,4</b>	37	<b>23,7</b>
Раздражение	82	<b>52,6</b>	40	<b>25,6</b>	34	<b>21,8</b>
Негативизм	65	<b>41,7</b>	39	<b>25</b>	52	<b>33,3</b>
Обида	55	<b>35,3</b>	63	<b>40,4</b>	38	<b>24,3</b>
Подозрительность	43	<b>27,6</b>	74	<b>47,4</b>	39	<b>25</b>
Вербальная	115	<b>73,7</b>	30	<b>19,2</b>	11	<b>7,1</b>
Чувство вины	14	<b>9</b>	114	<b>73,1</b>	28	<b>17,9</b>

По данным табл. 1 видно, что высокий уровень физической агрессии у 35,3% студентов. В психологии считается, что использование физической силы против другого лица больше свойственно мужчинам. Среди наших респондентов 153 девушки и 3 юноши. Полученные результаты позволяют утверждать, что достаточно большое количество девушек могут проявлять физическую агрессию. Подтверждением этого являются 35,9% студентов со средним уровнем физической агрессии. Низкий уровень стремления к нападению у 28,8% будущих учителей.

Проявление косвенной агрессии на высоком уровне характерно для 26,9% будущих учителей начальных классов. Данные респонденты склонны к злым сплетням, шуткам, неупорядоченным взрывам ярости, проявляющимся в крике, битье кулаками по столу, топании ногами и т. п.. У большинства студентов косвенная агрессия имеет средний уровень выраженности (49,4%). Минимальная склонность к косвенной агрессии у 23,7% будущих педагогов.

позиция, яка виражається в діяльності, спілкуванні, повсякденній поведінці, формує поступово соціальну позицію. Цей складний, багатограний процес буде цілісним і дієвим якщо забезпечується поєднання впливу науки, мистецтва, політики, моральності на свідомість школяра та його залучення до активної діяльності: навчально-пізнавальної, суспільно-політичної, трудової, культурно-дозвілєвої, а також спонукає його до різностороннього спілкування в різних групах, колективах, об'єднаннях.

Системний, відкритий підхід школи до соціалізації дітей припускає повноцінне включення в освітньо-виховний процес різноманітних засобів та можливостей, яким володіє суспільство в цілях формування особистості, адекватної вимогам даного суспільства відповідно до його розвитку.

В результаті аналізу стану сучасної української школи як чинника соціалізації дітей слід зробити висновок про необхідність вирішення педагогічних проблем школи як відкритої системи соціалізації.

В сучасній школі окремі педагогічні прийоми та техніки, впроваджені вчителем в навчально-виховному процесі, не можуть забезпечити стійкого особистого зростання школяра, якщо він не включений в активну діяльність, направлену на розвиток та саморозвиток особистості. Саме тому необхідно проектувати та проводити систему психолого-педагогічних заходів, які б забезпечували особистісний розвиток школяра. При цьому слід залучати самих учнів на всіх етапах такого проектування та діяльності, поєднуючи елементи виховання і самовиховання.

Отже, сучасна шкільна система повинна відкрито взаємодіяти з іншими чинниками, що впливають на соціалізацію дітей. Для переосмислення всього навчально-виховного процесу, досягнення більшої його ефективності, необхідні, безумовно, нові моделі школи та нові педагогічні технології.

**Резюме.** Автор статті акцентує увагу на актуальність проблеми соціалізації школяра в сучасних умовах розвитку суспільства, на пріоритетній ролі школи як чинника соціалізації дитини, який покликаний створювати новий зміст освіти з погляду контексту майбутньої соціальної дійсності з якою зіткнуться учні середньої школи.

**Ключові слова:** соціалізація, агенти соціалізації, соціальна відповідальність, особистість, мікро середовище.

**Резюме.** Автор статьи акцентирует внимание на актуальность проблемы социализации школьника в современных условиях развития общества, на приоритетной роли школы как фактора социализации ребенка, который призван создавать новое содержание образования в контексте будущей социальной действительности с которой встретится ученик средней школы.

**Ключевые слова:** социализация, агенты социализации, социальная ответственность, личность, микросреда.

**Summary.** The author of article is paying attention to the actuality of the problem of the socialization of pupil in modern conditions of development of society, to the main role of school as a factor of socialization of a child. The aim of which is to create a new contents of colucation as the future social reality that pupils of high school are going to face with.

**Література**

1. Бех І.Д. Виховання особистості. – К., 2003. – с. 20.

2. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології. – К., 1989. – с.110.
3. Парсон Т. Соціальна система – Ylencog III, 1957
4. Кон А.С. Социология личности. – М., 1967. с.22.
5. Макаренко А. С. Коммунистическое воспитание и поведение // Пед. соч.: В 8 т. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1983. – с. 322-342.
6. Макаренко А.С. О воспитании. – Политиздат, 1990. - с.45.
7. Окса Н. Н., Бондарь Н. Е. Педагогическая деятельность А. С. Макаренко как разработка социальной технологии // А. С. Макаренко: наследие и современные преобразования в педагогической теории и практике. – Нижний Новгород, 1992. – с. 15-16.
8. Парыгин В.Д. Социальная психология как наука. – Л., 1967- с.124

Подано до редакції 30.01.08

УДК (493)37.014.542

## ХАРАКТЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ТА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ФЛАНДРІЇ

*Закалова Юлія Володимирівна*  
*здобувач, викладач кафедри іноземних мов*  
*НУ «Львівська політехніка»*

Система професійної освіти та підготовки фахівців у Бельгії має ряд особливостей. Серед них: наявність в країні трьох спільнот – фламандомовної, франкомовної та німецькомовної, згідно з вимогами яких відбувається професійна освіта у межах тієї чи іншої громади; соціально-культурні чинники, що зумовлюють розвиток освітньої системи країни; існування порівнявчої початкової професійної освіти в Бельгії та неабиякий вплив Болонського процесу як соціально-культурного явища на формування та розвиток європейського освітнього простору, невід'ємною частиною якого є і Бельгія – держава, яка одна із перших прийняла і адаптувалася до змін, які Болонський процес вніс на терени Європи. Дане дослідження акцентує увагу на розгляді та аналізі характерних особливостей системи професійної освіти та підготовки фахівців у Фландрії – північному регіоні Бельгії.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю виявити та проаналізувати особливості системи професійної освіти у Фландрії з урахуванням стратегій та перспектив її розвитку у рамках держави Бельгії; можливостей обміну між студентами та професорсько-викладацьким складом, що має сприяти стрімкому розвитку міжнародних відносин країн Європи. Новизна дослідження полягає в тому, що вперше в Україні здійснюється аналіз характерних особливостей професійної освіти та підготовки фахівців у Бельгії, а саме, у Фландрії, як представника Західної Європи із перспективою інтеграції у єдиний європейський освітній простір.

Наше дослідження має на меті, по-перше, визначити стратегії розвитку бельгійської системи професійної освіти і шляхи її реорганізації у рамках Болонського процесу на прикладі однієї із трьох наявних у державі спільнот. По-друге, виявити перспективи для зростання міжнародної співпраці між Бельгією та країнами Європи. І, останнє, проаналізувати, яке ж місце займає система професійної освіти і підготовки фахівців у Бельгії на світовому ринку освіти, спираючись на досвід організації та здійснення освітнього процесу у регіоні Фландрія.

Тож, якщо розглядати систему освіти в Бельгії, необхідно зазначити, що значний вплив на її організацію мають три спільноти, які проживають на

**Ключевые слова:** Германия, начальное образование, учебники.

**Summary.** The article concerns the problems of making a new book in foreign language for the Germany primary education. The psychology pedagogical analysis of existing educational books was made, an attention to the principles of making a book is drawn, the main steps of making manuals for Ukrainian primary education are proposed.

**Keywords:** Germany primary education, manuals.

### Література

1. Фурман А. В., Атаманченко С. І. Орієнтири концепції навчальної книжки і підручника. // Педагогіка і психологія. №2, 1993. С. 17 – 20.
2. Андрощук Т., Андрощук А. Система освіти у ФРН. // Педагогіка і психологія. №12, 2000. - С. 71 –73.
3. Волчаста М. М. Принцип наступності в підручниках з математики початкової і основної школи. // Збірник наукових праць. Випуск 2. квіт. Педагогічна думка 2000. – С. 183.
4. Плахотник В. М. Общие вопросы обучения немецкому языку в средней школе / Под. ред. В. А. Бухбиндера. – К.: Вища школа, 1984. – 362 с.
5. Arenhövel F. Computereinsatz in der Grundschule. – Donauwörth: Ludwig Auer, 1994. - 142 s.
6. Arenhövel F. Lesen, Lachen, Sachen machen. – Leipzig: Auer Verlag, 2003. – 113 s.

Подано до редакції 14.02.08

УДК 161.97

## ВИДЫ АГРЕССИИ ПРЕОБЛАДАЮЩИЕ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ КЛАССОВ И У ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*Кирейчев Андрей Вячеславович*  
*старший преподаватель*  
*кафедры психологии*

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

**Постановка проблемы.** Напряженные, неустойчивые социально-экономические условия, сложившиеся в последнее десятилетие в нашем обществе, обуславливают рост различных отклонений в личностном развитии и поведении молодежи. Среди них особую тревогу вызывают не только прогрессирующая отчужденность, повышенная тревожность, духовная опустошенность, но и цинизм, жестокость и агрессивность. Стремительный рост уровня агрессивности студентов одна из наиболее актуальных современных проблем. Поэтому на наш взгляд важным направлением работы со студентами в вузе является диагностика уровня агрессивности студентов, выявление индивидуальных особенностей агрессивного поведения и разработка на этой основе программ психокоррекции и психопрофилактики агрессивного поведения у студентов в условиях обучения в вузе.

**Исследования и публикации по проблеме.** Общие основы феномена агрессии в современной психологии заложены работами А.Е. Мелояна, С.П. Третьякова.

Психолого-педагогическая коррекция детской и подростковой агрессивности рассмотрена в работах О.Б. Бовть, Е.В. Волянской, О.З. Запужляк, Л.Н. Кузнецовой, О.А. Мизерной, В.Р. Павелкива, Н.П. Цапа, В.И. Шебановой.

Специфика агрессии у будущих учителей младших классов и у педагогов начальной школы осталась без внимания исследователей.



початкових шкіл Німеччини з урахуванням основних етапів процесу навчання, тобто у системі завдань передбачено ті, що спрямовані на підготовку до сприймання навчального матеріалу, на засвоєння нових знань, на закріплення вивченого (маються на увазі вправи на виконання дій за зразком, так і на творче використання знань у нових, здебільшого нестандартних умовах), на контроль і корекцію результатів навчання. З метою формування в учнів застосовувати набуті знання на практиці доречним є включення у підручники зразків міркувань та пам'яток, які розкривають зміст і послідовність дій, які потрібно виконати, а зразки міркувань конкретизують правило, формують уміння логічно мислити.

Завдання, вміщені у шкільних підручниках, цікаві і сучасні за змістом. Вони виконують не лише розвивальну, а й виховну функцію. Підручник для початкової школи Німеччини вчить учнів працювати з книжкою, сортувати навчальний матеріал, виділяти головне і другорядне; включати систему пізнавальних завдань і вправ, спрямовану на індивідуальну самостійну працю. Неабияке значення має наявність спеціальних завдань, а також певних орієнтирів (підказок, приписів), які передбачають контроль та оцінювання процесу і результату діяльності. Вправи різних видів привчають школярів аналізувати власний процес учіння, формують рефлексію як необхідну умову повноцінного навчання.

Враховуючи рівень мислення учнів, підручники для початкових класів добре проілюстровані. Зважаючи на те, що сучасний учень одержує значну частину інформації за допомогою аудіовізуальних засобів, поряд зі змістом підручник відображає цілісний процес навчання, зорієнтований на активну самостійну пізнавальну діяльність учнів.

**Висновки.** На нашу думку психолого-педагогічний аналіз існуючих навчальних підручників для початкової школи Німеччини показав, що вони за своїм змістом, структурою, художнім оформленням та поліграфічним виконанням відповідають сучасним суспільним проблемам і світовому рівню. Зміст навчальних книжок враховує вікові закономірності навчально-пізнавальної діяльності дітей. Підручники виконують не лише інформативну, але й ґрунтовно й різнобічно реалізують функцію розвивальну. Саме відсутність в Україні чіткої системи підручникотворення – істотна перешкода на шляху глибокого відродження національно освітньої системи, бо саме з підручника розпочинається переорієнтація суспільної свідомості людей.

**Резюме.** Стаття присвячена проблемам створення якісного нового підручника з іноземної мови для початкової школи Німеччини. Проведено психолого-педагогічний аналіз існуючих навчальних книг, звертається увага на принципи укладання книжки пропонуються основні етапи створення підручників для початкових шкіл України.

**Ключові слова:** Німеччина, початкова школа, підручники.

**Резюме.** Стаття посвящена проблемам создания нового учебника по иностранному языку для начальных школ Германии. Произведено психолого-педагогический анализ существующих учебных книг, обращается внимание на принципы составления книг и предлагаются основные этапы создания учебников для начальных школ Украины.

теренах держави. Це франкомовна, фламаномавна та німецькомовна спільноти. На даному етапі дослідження ми звертаємо увагу на фламаномавну спільноту. Поняття спільнота (*community*) у Бельгії має подвійне тлумачення. По-перше, воно охоплює носіїв фламаномавської мови, які проживають на півночі Бельгії, у Фландрії та у столиці Брюсселі; по-друге, має виключно географічне значення, тобто, вказує на північну територію Бельгії – Фландрію.

З початку Болонського процесу система професійної освіти в Бельгії взагалі, та у Фландрії зокрема, зазнала певних змін. Значну увагу почали приділяти міжнародній співпраці, яка у Фландрії здійснюється шляхом активної участі професорсько-викладацького складу та студентства у міжнародних програмах обміну, таких як *Socrates* та *Leonardo da Vinci*. Згідно програми *Socrates* Фландрія сприяє забезпеченню мобільності викладачів, вчителів, учнів, студентів та обмінюється досвідом щодо організації системи професійної освіти і запровадження новітніх ідей освітньої політики на власних теренах. Програма *Leonardo da Vinci* має на меті розвиток Європейського освітнього простору та професійної підготовки фахівців технічних спеціальностей, а також, покращення якості та доступності систем професійної освіти і підготовки у державі й регіоні. Відділ освіти у Фландрії займається питаннями вищої освіти та досліджень. Основними проблемами, яким приділяють увагу у контексті уніфікації європейського освітнього простору, є права людини, демократія та національна толерантність. В організації з економічної співпраці та розвитку (*Organization for Co-operation and Development, OECD*) Відділ освіти Фландрії тісно співпрацює з OECD щодо розробки проектів дослідження освітніх показників у державі та проблеми навчання впродовж життя (*lifelong learning*). Фландрія є постійним членом ЮНЕСКО. У рамках цієї організації, яка займається питаннями освіти, науки та культури на європейському і світовому рівні, кожні три роки проходять міжнародні конференції, присвячені питанням освіти. Неабиякого значення набула тісна та плідна співпраця фламаномавної, франкомовної та німецькомовної спільнот у межах країни, спрямована на обмін досвідом між учнями початкової та середньої школи Фландрії, яка здійснюється за допомогою програми *Klavertje Drie* [3, с. 8].

Система освіти Фландрії складається з наступних елементів:

- базова або початкова освіта (*Basic education*), що охоплює дошкільну освіту (*Pre-school*), яка триває до 6-річного віку, та початкову освіту (*Primary school*), передбачену для учнів віком від 6 до 12 років;
- середня освіта (*Secondary education*) - для учнів від 12 до 18 років;
- вища освіта (*Tertiary education*), що представлена в Бельгії двома видами вищих навчальних закладів: університетом (*University*) і вищою школою (*Haute Ecole, Polytechnic / Vocational University*)[2, с. 20].

У ході дослідження складових системи освіти Фландрії було виявлено ряд особливостей. Початкова освіта є доступна для дітей віком від 2 років 6 місяців і спрямована на розвиток, в першу чергу, когнітивних навичок дитини, а також, всебічний розвиток особистості у рамках спілкування у колективі, її творчості та незалежності [1, с. 7]. Власне, на кожному етапі навчання неабияке значення приділяється особистісному фактору, тобто, особистості як

центру навчального процесу, та забезпеченню індивідуального підходу до кожного учня або студента із урахуванням його культурно-соціальних, національних та психологічних особливостей.

Основною особливістю середньої освіти є її розподіл на цикли (cycles) і типи (types). Цикли передбачають освітній процес згідно навчальних програм, які пропонують впродовж перших двох років (1-ий цикл) вивчення загальноосвітніх предметів та забезпечують можливість вибору серед спеціалізованих факультативів з математики, латини чи технічних дисциплін, а протягом наступних чотирьох років навчання (2-ий та 3-тій цикли) остаточно обрати спеціалізацію для освоєння професійної кваліфікації. Поділ середньої освіти на чотири типи в основному притаманний системі освіти у фланомовній спільноті:

- загальна середня освіта (General Secondary Education);
- технічна середня освіта (Technical Secondary Education);
- професійно-технічна середня освіта (Vocational Secondary Education);
- мистецька середня освіта (Art Secondary Education).

Цей поділ передбачає вивчення відповідних дисциплін для опанування обраної спеціальності з метою професійної підготовки фахівців, які складуть гідну конкуренцію на європейському ринку праці.

Характерною рисою системи вищої професійної освіти Бельгії є здійснення її через вищі школи (haute école), які за характером освітньої діяльності та освітніми рівнями умовно прирівнюються до українських інститутів – вищих навчальних закладів третього рівня акредитації. Цей тип вищого навчального закладу безпосередньо готує фахівців різних спеціальностей до ринку праці. Інший тип вищого навчального закладу – університет, не тільки здійснює професійну підготовку майбутнього фахівця, а також забезпечує можливість опанування глибоких теоретичних знань галузі науки із наголосом на науково-дослідній діяльності, яка дозволяє проведення індивідуального наукового дослідження, здобуття наукового ступеня та можливості викладання в університеті. Саме галузь вищої освіти Бельгії зазнала значних змін з початку Болонського процесу: було запропоновано нову систему освітньо-кваліфікаційних рівнів – Бакалавра та Магістра, та, відповідно, двох циклів навчання; розширення науково-дослідної та міжнародної співпраці, поява додаткового ступеню Доктора (Doctor); введення такого поняття, як навчання впродовж всього життя.

Конституція Бельгії виступає гарантом забезпечення обов'язкової початкової та середньої освіти. Навчальний рік починається 1 вересня, коли дитині виповнилося 6 років, і триває повних 12 років. До віку 15-16 років учень зобов'язаний відвідувати школу. Далі, він може поєднувати навчання у школі із трудовою діяльністю, що у Фландрії називається обов'язковою освітою, яка триває неповний навчальний день (*part-time compulsory education*). Проте, варто зазначити, що більшість молодих людей надають перевагу повноцінній обов'язковій середній освіті (*full-time secondary education*). Обов'язкова середня освіта завершується 30 червня у той рік, коли учневі виповнюється 18 років. Якщо учень припиняє навчання у школі, не завершивши навчального року, він не має права одержати сертифікат про завершену середню освіту, не

освітню проблему.

Підручники з іноземної мови для початкової школи Німеччини містять матеріал, який допомагає дітям оволодіти швидкою і розумною технікою читання і письма на основі взаємозв'язку цих процесів [6, с. 83]. Спеціальні вправи мають на меті зацікавити дітей каліграфією як мистецтвом і дають можливість спробувати свої сили у створенні каліграфічних малюнків. Інші вправи побудовані на основі сприймання вчать учнів слухати співрозмовника, брати участь у бесіді.

Значна увага приділяється розвитку в учнів навичок слухання й говоріння. Поступово від вправи до вправи дитина навчається бачити, чути, розуміти запитання, знаходити адекватну відповідь або самостійно давати відповіді. Підручники іноземної мови мають свої особливості й за своїми функціями відрізняються від інших шкільних підручників. Так, якщо майже всі підручники з природничо-математичного та більшість із гуманітарного циклів предметів спрямовані на формування певних знань на об'єкт учіння, то основним функціональним призначенням підручника іноземної мови є формування в учнів навичок і вмій у різних видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, читанні, говорінні та письмі. Окрім того, підручник передбачає формування лінгвістичних, країнознавчих та інших знань. Особливістю підручників іноземної мови в порівнянні з іншими є те, що ці знання учні отримують, як правило, за допомогою іноземної мови як основного об'єкта вивчення [6, с. 94]. Тобто мова слугує засобом здобування нової інформації, і без відповідного рівня володіння нею ці знання не завжди можуть стати надбанням учнів.

Потрібно пам'ятати, що підручник не самодостатній елемент навчально-виховного процесу. Він повноцінно функціонує лише за умов використання всіх одиниць навчально-виховного процесу. Підручник виступає засобом прилучення особистості до культурного і духовного відродження української державності; системою адаптованих до умов навчально-виховного процесу знань як невід'ємний атрибут людської діяльності і спілкування; засобом моделювання відносин між учнем і вчителем у процесі спільної пізнавальної діяльності; чинником інтелектуального, соціального і духовного розвитку особистості; стимулом творчої самоактивності і самореалізації індивідуальності, способом бачення світу й самого себе в контексті загальнолюдської культури [1, с. 19].

Аналізуючи підручник як змістову модель процесу навчання, принагідно зауважимо, що відчутно утвердженій особистісно орієнтований підхід до визначення змісту освіти. За особистісно орієнтованим підходом, пріоритетом змісту освіти виступають уже не знання, уміння та навички, а сама людина (дитина, школяр). Зауважимо, що завдання у підручнику виконують подвійну функцію: з одного боку, є носіями інформації (тобто замінюють тексти), а з іншого – утворюють самостійний структурний компонент підручника – основа організації засвоєння, яка покликана стимулювати і спрямовувати пізнавальну діяльність учнів у процесі засвоєння ними змісту підручника, сприяючи тим самим розвитку їх пізнавальних інтересів.

Завдання і вправи розташовані у підручнику з іноземної мови для

аналогії з країнознавчою інформацією, отриманою з відповідних навчальних текстів, і укладачі підручників передбачають для цього у навчальній книзі відповідні види вправ і завдань. Мовний матеріал, на якому побудовані країнознавчі тексти, звичайно слугує основою для розвитку мовленнєвих умінь. Ефективність такого підходу полягає в тому, що забезпечується принцип частотності вживання тематично мовного матеріалу завдяки творчому його використанню в інших ситуаціях спілкування, що сприяє досягненню гнучкості мовних навичок.

Після об'єднання Німеччини відбулася належна переорієнтація і прогресивний розвиток теорії, методології, технології і практики створення підручників. Підручники Німеччини повністю задовольняють державне замовлення, оскільки за змістом, за структурою та технологією вони орієнтовані на світові нормативи і стандарти.

Цікаво простежуємо процес підручникотворення з іноземних мов для початкових шкіл Німеччини. Саме передумовою створення якісно нових навчальних книжок є цілісність підручникотворчого процесу, яке відбувається завдяки гармонійному поєднанню, взаємодоповненню науково-дослідної, видавничої і експериментально-практичної діяльності суспільства. До основних етапів створення підручників відносять: створення загальної концепції навчальної книжки і підручника; обґрунтування теорії і методології навчальної книжки з урахуванням специфіки навчального предмета, способу організації навчання вікових та індивідуальних особливостей учнів; розробка технологій проектування та створення пробного експериментального видання; виготовлення дослідного зразка експериментального підручника; науково-експериментальна апробація новоствореного підручника; корекція змісту, структури і методичного апарата книжки відповідно до результатів експерименту; впровадження адаптованої навчальної книжки в масову освітню практику; оцінка ефективності функціонування навчальної книжки в освітній системі.

Матеріал до підручника з іноземної мови добирають таким чином, що він передбачає навчання під керівництвом учителя та самонавчання. Починаючи з першого класу, у підручники закладають завдання та вправи, спрямовані на формування у школярів умінь самостійної навчальної діяльності. Найбільш продуктивним шляхом формування умінь у дітей на початковому етапі навчання є поетапне оволодіння самостійною діяльністю у спеціальних організованих навчальних ситуаціях при поступовому переході від дозованої допомоги учителя до самостійного використання дітьми практичного досвіду.

Новизна створюваних підручників іноземної мови полягає в тому, що вони спрямовані як на вирівнювання підготовки учнів і забезпечення ефективної роботи з усім класом (а це дозволяє дітям повірити у власні сили і стати активними, зацікавленими учасниками навчального процесу), так і на розвиток творчих здібностей і можливостей кожної дитини. Подібна здатність навчальних матеріалів дозволяє використовувати їх під час уроку, під час організації домашньої індивідуальної і групової роботи з дітьми. Ця особливість дозволяє говорити про те, що створені підручники розв'язують питання диференціації та індивідуалізації навчання, яке становить провідну

зважаючи на факт досягнення віку 18 років. Отже, обов'язкова освіта завершується разом із отриманням сертифікату про завершену середню освіту, який учень отримує у віці 18-ти років. Характерною особливістю обов'язкової освіти Фландрії є те, що цю освіту молода людина здобуває не обов'язково у школі. За бажанням, учень має можливість прослухати курс навчання вдома (*home education*), однак, про це його батьки повідомляють Відділ освіти Фландрії. У разі невиконання дитиною усіх вимог згідно навчальної програми відповідальність перед державою за це несуть батьки. Єдиним винятком, коли дитина звільнена від відвідування школи та одержання обов'язкової середньої освіти, є випадки наявності у неї важких фізичних вад, які спричиняють недієздатність особи.

У системі початкової та середньої освіти навчальний рік триває з 1 вересня до 30 червня. Навчаючись у початковій школі, учні кожного тижня мають відвідати 28 уроків (*teaching times*) тривалістю 50 хвилин кожен, які присвячені різним видам навчально-розвиваючої діяльності. Навчальний тиждень організований з понеділка по п'ятницю, а субота та неділя залишаються вихідними днями. Окрім цього, учні мають додатковий вільний час у середу після обіду. У середній школі кількість занять на тиждень складає 36. У середньому, учні відвідують 32 заняття по 50 хвилин на тиждень. Школа має право вирішити, в який день тижня учні мають додатковий вільний час. Навчання у середній школі починається о 8.00 і триває найдовше до 17.00. Проте, учні мають щоденну обідню перерву тривалістю 60 хвилин.

У вищих навчальних закладах навчальний рік починається у період з 1 вересня до 1 жовтня, а закінчується в останній день перед новим навчальним роком. Організаційними питаннями стосовно початку та завершення академічного року, навчальних програм, видів навчальної діяльності, проведення екзаменаційної сесії тощо займаються безпосередньо заклади вищої освіти. До 2004-2005 років, тобто, до введення змін згідно Болонської декларації, один навчальний рік передбачав обов'язкове навчання протягом цілого року та освоєння навчального матеріалу, що оцінюється 60-ма кредитами. Починаючи з 2006 року, система освіти Фландрії, зокрема, та Бельгії загалом стала гнучкішою. Тепер студент має можливість записатися на один або більше курсових компонентів (*course components*), які оцінюються мінімум 3-ма кредитами, а кожен кредит відповідає 25-30 навчальним годинам. Отже, студент самостійно може обрати досить гнучку та зручну комбінацію компонентів для успішного складання 60 необхідних кредитів за рік.

Ще однією позитивною рисою системи освіти Фландрії є її загальна доступність. Початкова освіта є безкоштовна: батьки не сплачують вартості навчальних матеріалів, обладнання та засобів організації навчального процесу. У разі необхідності внесення плати за навчання, наприклад, до приватної середньої школи, сім'ї, прибуток яких є нижчим середнього рівня, можуть скористатися системою навчальних грантів (*study grants*). Гнучка схема фінансування характерна і системі вищої освіти. Для того, щоб одержати грант на навчання у ВУЗі (*study financing*), студент має виконати ряд освітніх та фінансових умов. Можливість отримання гранту на навчання у ВУЗі Фландрії підкреслює наявність широкого кола можливостей для здобуття освіти в

Бельгії, незалежно від походження, фінансового становища студента та його соціального чи культурного базису. Щорічно Відділ освіти одержує приблизно 160000 заяв, 110000 з яких подані на здобуття середньої, а 50000 – на здобуття вищої освіти. Сума грошових ресурсів, які держава виділяє на підтримку грантів, становить 77 млн. євро на рік.

Керівні органи (*governing body*) є ключовими у системі менеджменту професійної освіти Фландрії. Їхні функції полягають в управлінні, розподілі обов'язків, визначенні та сприянні досягненню цілей освіти й організації навчального процесу. Виконуючи управлінську функцію, ці органи приймають рішення щодо методів викладання та організації освітнього процесу, укладають навчальні плани та розклад, наймають на роботу учительський та професорсько-викладацький склад. У Бельгії та Фландрії керівні органи створюють мережу навчальних закладів (*educational network*), які працюють за схожим принципом та пропонують однакові навчальні можливості. У Фландрії працюють наступні мережі навчальних закладів:

- освіта у спільноті (*community education*), організована під егідою фламано мовної спільноти;
- громадські школи, що існують завдяки субсидіям (*subsidized publicly run schools*), які працюють за сприяння муніципалітетів та місцевих адміністрацій;
- приватні (звичайно, католицькі) школи, що існують завдяки субсидіям (*subsidized privately run schools*), які працюють за сприяння приватних організацій чи осіб.

Особливу цікавість викликає те, що системі професійної освіти та підготовки фахівців у Фландрії характерний високий рівень автономності, що виражається в уповноваженні не лише освітніх інституцій щодо відповідальності за якість освіти, а й усвідомленні себе як повноцінної частини освітнього простору самими учнями, студентами та їхніми батьками. Необхідно зазначити, що у Фландрії розподіл відповідальності за високу якість освітніх послуг відображений у відповідному законодавстві:

1. Акт фламандського уряду від 25 лютого 1997 року стосовно початкової освіти дозволяє керуючим органам розвивати власні навчальні програми у школі, розробляти плани розвитку школи за умови удосконалення та підвищення рівня успішності учнів.

2. У 80-х роках ХХ-го століття почався процес децентралізації у системі середньої освіти. У 1988 році прийнято спеціальний Акт фламандського уряду про створення місцевих рад, коло повноважень яких розширилося до прийняття рішень щодо фінансування, матеріального забезпечення та вибору викладацького й учительського складу.

3. 12 червня 1991 року прийнято Акт про університети, який надав їм широку автономність. Фінансова підтримка університету здійснюється урядом, проте, як ефективніше витратити надані кошти, вирішує сам заклад. Ще одним важливим повноваженням університету є укладання гнучких та ефективних навчальних програм для задоволення освітніх потреб населення. Щодо вищих шкіл (*haute école*), у 1994 році Актом фламандського уряду було узгоджено передання їм повноважень щодо розподілу грантів. Ці виплати передбачають

індивідуальних здібностей вихованців у процесі оволодіння ними знаннями [4, с. 83]. Підручники з іноземної мови для початкових класів Німеччини передбачають оптимізацію обсягу засвоєваних знань, а не їх максималізацію; проектування діалогічних засобів викладу навчального матеріалу; образність і доступність навчального тексту.

Структура підручника визначається в першу чергу його змістом. Тому укладачі користуються принципами інваріантності і повноцінності; пропорційності і гармонією навчального тексту. Зміст і структура підручника забезпечує внутрішню мотивацію навчальної діяльності і спонукає до самонавчання і самовдосконалення вчителів і учнів.

Програма з іноземної мови для початкової школи передбачає навчити учнів спілкуватися в усній і писемній формах навчальною тематикою.

Відповідно до статті 7 Основного закону вся шкільна освіта перебуває у віданні держави. На підставі федерального устрою повноваження в галузі освіти розподілені між федерацією і землями [2, с. 71]. Переважна частина законодавчих і адміністративних повноважень належить федеративним землям, які регулюють не тільки навчальну діяльність учителя й учнів, а й слугує певним скеровуючим чинником у визначенні змісту підручників як основних засобів реалізації вимог, записаних в програмах. Автори навчальних книжок (5), звичайно, враховують цей чинник. Вимоги програми реалізуються повною мірою. При вивченні іноземної мови враховується тематика про історичне минуле, географічне положення, політичний устрій, також деякі знання із галузі культури та мистецтва. Сучасний рівень міжнародних відносин в Україні вимагає від авторів глибше та всебічніше надавати країнознавчу інформацію, а це потребує певного перегляду усталених принципів розробки змісту підручників.

Як відомо, учні початкових класів швидко сприймають зорові образи, у них добре розвинена зорова пам'ять [3, с. 183]. Тому збагачення підручників іноземної мови для початкових класів елементами наочності не є порушенням принципу наступності. Діти з цікавістю вивчають даний матеріал. Активну мотиваційну функцію відіграють також вправи різного рівня складності. Учні одного класу відрізняють різний рівень знань, умінь і навичок, особливості їхнього мислення, особисті нахили, здібності, інтереси; особливості нервової системи, риси характеру, стан здоров'я та ін. Ефективною формою навчання, яка забезпечить індивідуальний підхід до учня є диференційоване навчання. Одним із шляхів реалізації диференціації навчання в межах одного класу є система різнорівневих вправ. Використання їх у роботі з учнями дає змогу слабшим створити умови, які б дозволили їм не втратити віри у свої сили і дали б можливість засвоїти мінімум знань, мати елементарну базу для сприйняття хоча б найпростішого, а сильнішим учням активно розвивати свої здібності.

Оскільки навчальний процес з іноземної мови у початкових школах Німеччини побудований на країнознавчих матеріалах, презентованих у підручниках, то такий матеріал завжди викликає підвищену зацікавленість в учнів, оскільки він є новим для них. Щоб досягти вміння спілкуватись за темами або ситуаціями, вчителі початкових класів Німеччини проводять певні

## КОНЦЕПЦІЯ СТВОРЕННЯ ЯКІСНО НОВОГО ПІДРУЧНИКА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ НА ОСНОВІ ДОСВІДУ ПЕДАГОГІВ НІМЕЧЧИНИ

*Кашуба Олександра Михайлівна,  
кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри іноземних мов Тернопільського  
національного педагогічного університету  
імені Володимира Гнатюка*

**Постановка проблеми.** Повноправне відродження національної освіти і поетапне виведення її на світові рівні функціонування неможливе поза ґрунтовним книжковим забезпеченням навчально-виховного процесу. Книжка сьогодні – не тільки джерело знань, а й засіб інтелектуального, соціального і духовного розвитку особистості і для реалізації цього призначення потрібні навчальні книжки нового покоління, що й мають стати базою модернізації змісту, форм і методів діяльності освітньої системи в Україні.

Обраний нашою країною шлях інтеграції в світовий і європейський економічний та культурно-освітній простір є стратегічним напрямком розвитку українського суспільства в цілому й освіти зокрема. Таким чином, перед освітянами постає сьогодні проблема створення якісно нового, справді розвиваючого підручника. Над цією проблемою активно працюють педагоги провідних країн Заходу. Однією з таких держав, у якій досягнуто певних результатів й окреслились психолого-педагогічні засади щодо написання підручників для початкової школи, є Німеччина. Цей досвід може бути використаний педагогами при написанні підручників у початкових класах України.

**Аналіз останніх досліджень.** Відлуння ідей щодо побудови навчальної книжки і підручника можна зустріти в працях вітчизняних і зарубіжних педагогів: А.Фурман, Н.Козак, В.Ломакович, Л.Сакун, І.Сташевська, Г.Марченко, Ю.Єгорова, Г.Малера, П.Геле, Ф.Жерара та інших. Але, на наш погляд, для кращого розуміння процесу творення підручників, його етапів та критеріїв, доцільним є запозичення досвіду зарубіжних педагогів Німеччини на сучасному етапі, який базується на проблемах навчальної книжки теоретико-методологічного рівня.

**Мета статті** проаналізувати основні концепції створення якісно нового підручника з іноземної мови для початкової школи Німеччини. Такий аналіз допоможе краще зрозуміти розробку навчальних книг у цій країні.

**Виклад основного матеріалу.** На сучасному етапі уже недостатньо розглядати підручник з іноземної мови лише як засіб навчання мови і мовлення – хоч ця функція була і є визначальною. Сучасний підручник іноземної мови в Німеччині має розширену мережу функцій. Озброюючи школярів комплексом знань, навичок і вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності, він надає їм достатні знання також і про країну, мова якої вивчається.

Зміст підручників з іноземної мови для початкових шкіл Німеччини обумовлюється: державним стандартом освіти, рівнем розвитку науки, етапами навчального процесу. Зміст підручника забезпечує пріоритетний розвиток

підняття рівня якості освітніх послуг, які надають вищі школи за допомогою розробки довгострокової стратегії розвитку, розширення освітнього бачення, визначення чітких директив роботи та прозорих навчальних програм. Обов'язковою є розробка системи внутрішнього моніторингу функціонування навчального закладу та зовнішній аудит Міністерства освіти.

Тож, система освіти Фландрії має ряд особливостей, які потребують ретельного вивчення для визначення перспектив та стратегій розвитку держави у межах функціонального загальноосвітнього простору, центром якого виступає особистість, фахівець, для якого відчинені двері не лише у європейську, але і в світову освітню спільноту. Серед них: активна співпраця навчальних закладів середньої й вищої освіти із зарубіжними школами та університетами за допомогою міжнародних програм; впровадження новітніх методів викладання та підвищення кваліфікації професорсько-викладацького й учительського складу; функціонування гнучкої і прозорої системи середньої та вищої професійної освіти; поділ середньої освіти на 4 рівні згідно обраної кваліфікації з метою організації досконалої професійної підготовки майбутнього фахівця для ринку праці; використання когнітивного підходу у системі початкової освіти; функціонування вищих шкіл (*haute ecoles*) у системі вищої освіти, які безпосередньо готують спеціалістів у різних галузях для ринку праці; розширення науково-дослідного сектору; можливості навчання вдома та навчання протягом життя у разі бажання фахівця підвищити кваліфікацію або урізноманітнити набуті спеціальності; доступність системи освіти, гнучкість і прозорість структури навчальних грантів; наявність керівних органів, повноваження яких охоплюють управління, організацію та сприяння досягненню цілей освіти; відповідне законодавство про розподіл відповідальності за високу якість освітніх послуг.

У процесі дослідження та аналізу особливостей системи професійної освіти Фландрії було виявлено перспективи її розвитку. Хотілося б зазначити, що у рамках Болонського процесу Фландрія продовжує накопичувати освітній досвід завдяки стрімкому розвитку міжнародних відносин між країнами Європи. Багатогалузева науково-дослідна діяльність, яка здійснюється провідними фахівцями в університетах Бельгії, відкриває державі та її регіонам шлях на міжнародну наукову арену, забезпечуючи Європу висококваліфікованим професорсько-викладацьким складом. Загальнодоступність системи професійної освіти Фландрії відкриває для її громадян широке коло можливостей для працевлаштування, разом із цим, високий рівень якості освітньої системи гарантує найкращу підготовку майбутнього фахівця для успішної роботи не лише на внутрішньому, а й на міжнародному ринку праці.

Однак, питання стратегій та перспектив розвитку системи професійної освіти та підготовки фахівців у Фландрії продовжує бути актуальним тому, що необхідно визначити, які чинники впливають на формування такої системи, і які характеристики притаманні її продукту – фахівцю, який є невід'ємною складовою інтегрованого європейського освітнього та професійного простору.

**Резюме.** У статті здійснено аналіз характерних особливостей професійної освіти та підготовки фахівців у Фландрії. Дослідження має на меті визначити

стратегії розвитку бельгійської системи професійної освіти, шляхи її реорганізації у рамках Болонського процесу, перспективи для зростання міжнародної співпраці для Бельгії та проаналізувати, яке місце займає система професійної освіти та підготовки фахівців у Бельгії на світовому ринку освіти, спираючись на досвід здійснення освітнього процесу у Фландрії.

**Ключові слова:** система професійної освіти Бельгії, підготовка фахівців у Фландрії, початкова, середня та вища освіта, університет, вища школа, Болонський процес, навчальні гранти, мережа навчальних закладів, навчання вдома.

**Резюме.** В статті представлено аналіз характерних особливостей професійного образования и подготовки специалистов во Фландрии. Цель исследования - определить стратегии развития бельгийской системы профессионального образования, пути ее реорганизации в рамках Болонского процесса, перспективы для активизации международного сотрудничества Бельгии, а также, проанализировать, какое место занимает система профессионального образования и подготовки специалистов в Бельгии на мировом рынке образования, руководствуясь опытом организации образовательного процесса во Фландрии.

**Ключевые слова:** система профессионального образования в Бельгии, подготовка специалистов во Фландрии, начальное, среднее и высшее образование, университет, высшая школа, Болонский процесс, образовательные гранты, сеть учебных заведений, обучение на дому.

**Summary.** The article focuses on the analysis of the essential features of the system for professional education and training of qualified specialists in Flanders. The aim of the investigation is to define the strategies to develop the system of professional education in Belgium, the ways it has been changing under Bologna Process, and the prospects for international cooperation for Belgium. The article attempts to define the position of the system for professional education and training of Belgium in the international education market analyzing peculiarities of the educational process in Flanders.

**Keywords:** the system of professional education in Belgium, specialists' training in Flanders, primary, secondary, and tertiary education, University, Vocational University, Bologna Process, study grants, educational network, home education.

#### Література

1. Communities in Belgium // from Wikipedia, the free encyclopedia, 2005. – 23 p.
2. Education in Belgium // from Wikipedia, the free encyclopedia, 2005. – 32 p.
3. Ministry of the Flemish Community. Education in Flanders: A Broad view of the Flemish educational landscape // Educational Information and Documentation Division, 2005. – 49 p.

Подано до редакції 28.01.08

совершенствования коммуникативной и информационно-когнитивной компетентностей будущих экономистов, изучение возможности применения продуктивной компьютерной технологии обучения иностранному языку в условиях дистанционного обучения.

**Резюме.** У статті обґрунтовано необхідність і запропоновані шляхи удосконалення процесуальних умов іншомовної підготовки економістів на основі застосування комплексно-інтегральної комп'ютерної навчальної програми.

**Ключові слова.** Процесуальні умови, вимоги до навчальних програм, комунікативна та інформаційно-когнітивна компетентність, комплексно-інтегральна комп'ютерна навчальна програма.

**Резюме.** В статье обосновывается необходимость и предлагаются пути совершенствования процессуальных условий иноязычной подготовки экономистов на основе применения комплексно-интегральной компьютерной обучающей программы.

**Ключевые слова.** Процессуальные условия, требования к обучающим программам, коммуникативная и информационно-когнитивная компетентность, комплексно-интегральная компьютерная обучающая программа.

**Summary.** The article considers the necessity and ways of improving procedural conditions of foreign language training of future economists by means of a complex integral computer teaching programme

**Keywords.** Procedural conditions, requirements to teaching software, communicative and informative-cognitive competency, complex integral computer teaching programme.

#### Література

1. Бессараб В.Ф. Теоретические проблемы внедрения образовательной технологии в учебный процесс // Вестник Челябинского университета. – 2001. – № 1(3). – С. 61-71.
2. Кухаренко В.Н. О некоторых аспектах развития информационно-образовательных технологий / В.Н. Кухаренко, Т.А. Олейник, Е.В. Рыбалко и др. // Сб. трудов ХГПУ. – Вып. 7. – Часть 4. Информационные технологии: наука, техника, технология, образование, здоровье. – Х., 1999. – С. 383-387.
3. Манак А.Ф. Информационные ресурсы для поддержки непрерывного образования [Электронный ресурс]. – 2001. – Режим доступа: <http://www.dlab.kiev.ua/TLLL2001/abstract/MANAKO.doc>. – Заголовок с экрана.
4. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти // 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. – С. 6-15.
5. Писаренко В.И. Современные образовательные технологии // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. – 2005. – № 3 (23). – С. 56-62.
6. Пометун О.І. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко; За ред. О.І. Пометун. – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.
7. Селевко Г.К. Традиционная педагогическая технология и её гуманистическая модернизация / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 144 с.

Подано до редакції 23.01.08

лингводидактическими принципами компьютеризированного обучения английскому языку, должна носить комплексный интегральный характер, позволяя формировать единый комплекс речевых навыков и умений всех видов речевой деятельности и информационно-когнитивных поисковых, аналитических, прикладных и творческих умений. Обучение с применением подобной компьютерной программы может носить характер основной технологии обучения, то есть применяться на всех этапах учебного процесса: презентации, обработки и контроля степени усвоения учебной информации.

Следует отметить, что компьютерная комплексно-интегральная обучающая программа является прежде всего средством систематического формирования и оперативного контроля самостоятельной учебной деятельности студентов. Она обеспечивает интерактивный коммуникативно- и личностно-ориентированный характер самостоятельной и индивидуальной учебной деятельности студентов и позволяет всемерно интенсифицировать самоподготовку обучаемых.

#### **Выводы и перспективы дальнейшего исследования.**

Оптимальным способом совершенствования процессуальных условий формирования иноязычной компетентности специалистов экономического профиля в единстве ее коммуникативного, информационного и когнитивного компонентов является применение комплексной компьютерной обучающей программы, разработанной в соответствии с общедидактическими принципами и общими и специальными лингводидактическими принципами компьютеризированного обучения иностранному языку.

Дидактически корректные обучающая программа и условия ее применения позволяют реализовать интенсифицирующий потенциал компьютерных средств обучения: усиление индивидуализации процесса обучения, повышение мотивации учебной деятельности, ускорение формирования индивидуального стиля самостоятельной учебной деятельности, повышение ее продуктивности и оптимизацию практического овладения студентами иностранным языком профессиональной направленности. Продуктивная самостоятельная когнитивная деятельность студентов делает возможным превращение учебно-речевой иноязычной деятельности в процесс применения на практике самостоятельно полученных и интернированных знаний, включения речевых навыков и умений иноязычной деятельности в контекст профессионального общения.

Одновременно, планомерное формирование когнитивных и информационных умений средствами компьютерной обучающей программы предупреждает дискретность процесса формирования языковой компетентности, закладывает мотивационную и операционно-функциональную базу дальнейшего непрерывного образования, обеспечивая формирование мотивационных и функциональных ключевых компетентностей.

Перспективными путями дальнейшего исследования проблемы являются разработка целостной концепции внедрения продуктивной компьютерной технологии в процесс языковой подготовки студентов неязыковых факультетов, проектирование интегральной комплексной компьютерной обучающей программы по деловому английскому языку для дальнейшего

УДК 371.316.454.52

## **МІСЦЕ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ В СИСТЕМІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ**

*Засименко Вікторія Володимирівна  
аспірант кафедри педагогіки та психології  
Херсонського державного університету*

**Постановка проблеми.** У сучасному суспільстві кожен громадянин України має знати й поважати державну мову, вміти спілкуватися нею, дотримуючись норм мовленнєвої поведінки, прагнути до взаєморозуміння, співпраці між людьми, які належать до різних народів, соціальних груп, спільнот. Кожний індивід часто обирає ту чи іншу манеру спілкування, мовленнєву поведінку. Те, як люди обмінюються між собою думками, почуттями, значною мірою залежить від ситуації, в яку вони потрапляють, від культурної традиції, яку вони наслідують.

Культура спілкування є відображенням глибинних процесів розвитку суспільства та показником духовного розвитку мовної особистості. Культура спілкування тим вища, чим культурніше людина. Чи зможемо ми зрозуміти один одного, чи допоможемо іншим зрозуміти нас, чи знайдемо шлях до взаєморозуміння – ось низка питань, відповіді на які має знайти кожна особистість. Через це так важливо вчити культурі спілкування.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** У площині досліджуваної проблеми варто звернути увагу на праці дослідників, які присвячені питанню культури спілкування - О.Даниленко, В.Матвєєв, А.Панов, Т.Іванова, В.Шеломенцев, Н.Формановська. Як складний та багатогранний процес творчої діяльності трактують культуру Н.Формановська, А.Арнольд, В.Межуєв. До вивчення проблем взаємовідносин як важливого компоненту процесу спілкування зверталися І.Бех, О.Леонтєв, В.Шапар, В.Шеломенцев, В.М'ясищев.

**Мета** нашого дослідження – визначити місце та роль культури спілкування в системі розвитку особистості. Передумовою її реалізації стали такі завдання: розкрити сутність культури спілкування; довести, що культура спілкування відіграє важливу роль у процесі виховання особистості.

**Результати дослідження.** Нова парадигма освіти орієнтує на взаємодію знань і моралі, розвиток як когнітивної, так і емоційно-ціннісної сфери особистості. Це стане можливим за умови посилення пріоритетів виховання в загальному процесі спілкування. Формування духовного світу гармонійно розвиненої особистості неможливе без виховання в неї ціннісного ставлення до процесу спілкування. Ефективність такого виховання суттєво залежить від його наукового забезпечення. Теоретичну базу досліджуваної проблеми складають філософські та психологічні поняття «культура», «культура спілкування», «спілкування».

Спілкування сприяє розширенню світогляду людей, розвитку інтелекту, набуттю колективістських якостей, знань, умінь для успішної діяльності. Цим забезпечуються всі умови для розвитку цілеспрямованості, волі, оцінок, орієнтацій – всього того, що характеризує стійку потребу не просто жити, існувати серед людей, а здійснювати в своїй повсякденній діяльності життєву

позицію активного учасника суспільних перетворень. Спілкування є результатом розвитку суспільної історії, показником і основою нашої культури й одночасно засобом розвитку суспільства. В процесі спілкування забезпечується єдність дій людей, їх консолідація, впорядковується цілеспрямована діяльність.

Поняття «спілкування» у психолого-педагогічній та філософській літературі різними вченими трактується по-різному. Ряд дослідників (І.Бех, В.М'ясищев, О.Леонт'єв) розглядають процес спілкування як проблему людських взаємовідносин; як обмін інформацією, почуттями, думками, переживаннями (С.Рубінштейн, Л.Виготський, М.Лісіна).

Так, в інтерпретації М.Лісіної спілкування постає як взаємодія, що передбачає взаєморозуміння та можливість взаємного впливу людей один на одного. Розробляючи психологічну концепцію спілкування, дослідниця виділяє такі його структурні компоненти: предмет – інша людина; потреби, мотиви – те, заради чого здійснюється спілкування; дії – цілеспрямований акт, що адресується суб'єкту і спрямований на нього як об'єкт сприймання; завдання – мета, яку необхідно здійснити у даних конкретних умовах за допомогою означених дій; засоби – операції реалізації для спілкування; продукти – утворення матеріальних і духовних цінностей, що виникають у результаті спілкування [3, с.13].

Спілкування як складний процес взаємодії особистостей, які впливають одна на одну, розглядає В.М'ясищев. В основі педагогічної концепції вченого лежить ідея про те, що фундаментальні потреби людини як потреба у праці, спілкуванні, а також властивості особистості (характер, здібності та нахили) активно проявляються й розвиваються у впливі людини на довкілля, речі та предмети, та у взаємодії людей, що впливає на формування особистості. Особистість для нього – це продукт індивідуального досвіду спілкування та взаємодії з іншими людьми. Будучи об'єктом або результатом відношень, які формуються під час спілкування, особистість одночасно характеризується через певні взаємини. Людина може не усвідомлювати того, що від неї великою мірою залежить ставлення до неї оточуючих, а, отже і характер переживань від спілкування з людьми, ті оцінки, які вона дає цим людям [4].

В.Шеломенцев стоїть на позиціях, що спілкування – це одна з найважливіших форм людської взаємодії, завдяки якій індивіди мають змогу фізично та духовно формувати один одного. Вчений зауважує, що без обміну досвідом, думками, певними навичками люди не змогли б існувати у суспільстві. Термін «спілкування» він переважно застосовує для характеристики міжособистісних відносин. У процесі спілкування, на його думку, люди не лише формують свої уявлення про оточуюче середовище, але й виробляють почуття толерантності, ввічливості, взаєморозуміння, вчаться знаходити спільну мову [8].

В.Шапар розглядає поняття спілкування як «складний багатоплановий процес установлення та розвитку контактів між людьми, який породжується потребами в спільній діяльності, містить у собі обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття та розуміння партнера у спілкуванні...» [7, с.492].

письменных речевых навыков и умений в режиме самостоятельной работы обучаемого. Не менее важной является такая функция компьютерной программы как иллюстративная и когнитивная визуализация учебной информации. Способность компьютера сочетать, соединять ссылками и оркестровать текст, звук, графику, рисунки, фотографии, анимацию и видеоизображение приводит к тому, что значение мультимедийного образа информации оказывается больше суммы значений составляющих его элементов. Мультимедийная среда открывает дополнительный аспект коммуникации, передающий контроль и манипулирование значимой информацией в руки обучаемого, что позволяет активизировать его способности к мышлению. Визуализация информации, ставящей перед обучаемым проблемную задачу, вовлекающую его в активный поиск решения и требующую самостоятельной обработки информации, интенсифицирует формирование когнитивных умений и иноязычной динамической стереотипии как психофизиологической основы речевых навыков и умений.

Принцип интерактивности подразумевает учет требования интерактивного характера учебного материала при проектировании компьютерных обучающих программ. Интерактивность обеспечивается наличием гиперсвязей между блоками учебной, справочной, тренировочной и контролирующей подсистем программы. Степень интерактивности программы должна быть достаточной для осуществления проверки, уточнения и подтверждения уровня понимания учебной информации. Управляющая функция программы должна способствовать максимальной активизации когнитивной деятельности обучаемого. В таком понимании интерактивность является показателем дидактической эффективности и степени интеллектуальности компьютеризированной среды обучения.

Принцип адаптивности выдвигает требование индивидуализации обучения, предполагающее приближение процессуальных условий обучения к оптимальной для обучаемого модели. Обучаемый сознательно выбирает стратегию достижения учебной цели, осознавая на каждом этапе степень достаточности своих знаний, устанавливает удобный для себя темп и режим работы, соответствующие уровню его подготовки, способностям, индивидуально-типологическим особенностям и функциональному состоянию. Принцип дружелюбности интерфейса предполагает обеспечение простоты навигации, эргономичность программного продукта, достаточность информационно-справочной поддержки и создание положительного эмоционального фона компьютеризированного процесса обучения в целом. Подобный эмоциональный фон способствует коммуникативной направленности обучения, преодолению психологического барьера перед общением с обучающей программой и боязни совершения ошибки. Дружелюбность интерфейса обеспечивается возможностью индивидуального режима работы, возврата к пройденному материалу при необходимости и формулировкой заложенных в программе ответных реакций на действия обучаемого.

Компьютерная обучающая программа, спроектированная в соответствии с общедидактическими принципами и общими и специальными



дисциплинами гуманитарного, общенаучного и специального циклов; личностно-ориентированный, сознательно-коммуникативный, интерактивный характер методов обучения; повышение роли контроля и самоконтроля результативности учебной деятельности.

Из общедидактического принципа систематичности и последовательности вытекает требование структурно-функциональной связанности представления учебного материала, предусматривающей такую логику подачи учебной информации, которая не вступает в противоречие с когнитивными возможностями обучаемых и обеспечивает пошаговость ее обработки. Управленческий аспект процессуальных условий компьютеризированного обучения должен обеспечивать последовательную и систематическую тренировку приобретаемых навыков и их активизацию, повторение пройденного, стимулирование самостоятельной когнитивной деятельности и формирование индивидуального стиля учебной деятельности за счет задаваемой компьютерной программой последовательности подачи учебно-информационных блоков.

Процессуальные условия формирования профессионально-языковой компетентности средствами компьютерных технологий регламентируются общими лингводидактическими принципами обусловленности, необходимости, информативности и надежности применения технических средств в процессе обучения иностранному языку и специальными принципами диалогового взаимодействия, интерактивности, адаптивности и дружелюбности интерфейса.

Принцип обусловленности подразумевает создание педагогического сценария компьютерной обучающей программы, соответствующего задачам формирования коммуникативной компетентности на конкретном этапе обучения с учетом специфики перспективной профессиональной деятельности, и определяющего использование конкретных форм, способов и приемов обработки учебной информации. Принцип необходимости определяет использование компьютерных средств обучения в тех случаях, когда они являются оптимальным способом повышения эффективности учебного процесса за счет возрастания скорости и увеличения прочности усвоения учебного материала, рационализации и активизации учебной деятельности. Принцип информативности предполагает достаточность справочно-информационного обеспечения учебного процесса и соответствие выполняемых учебных действий информативно-речевому характеру обучения иностранному языку. Принципом надежности обусловлена необходимость экспериментальной проверки разрабатываемой компьютерной технологии и проведение определенной организационной подготовки ее применения.

В соответствии со специальным принципом диалогового взаимодействия к компьютерным средствам обучения выдвигается требование полифункциональности обучающей программы, диапазон функций которой должен предусматривать функции преподавателя, эксперта, партнера по коммуникации, средства воссоздания условий деятельности, инструмента деятельности и коммуникации. Подобная полифункциональность позволяет интенсифицировать учебную деятельность на этапе формирования устных и

Отже, аналізуючи підходи різних учених до проблеми спілкування, вважаємо, що у науковій літературі переважають дослідження, в яких спілкування розглядається як взаємодія об'єктів та суб'єктів діяльності, що спрямована на розв'язання спільної мети – обміну інформацією між людьми, взаємному впливі членів соціуму один на одного, передачі культурних та соціальних надбань людства.

Варто звернути увагу на праці вчених, присвячених визначенню поняття «культура», що є цінним для правильного розуміння поняття «культура спілкування». Культура (від лат. cultura – догляд, землеробство, виховання, освіта, розвиток) – це сукупність практичних, матеріальних та духовних надбань людства, що відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства і людини, та втілюються у результатах продуктивної діяльності [1, с.182]. Динамічність та багатofункціональність цього явища сприяє виникненню різноманітних концепцій культури. Проте у кожному випадку культура залишається засобом осягнення внутрішнього та зовнішнього світу людини, регулюючим началом у її відносинах із природним та соціальним середовищем.

Ряд науковців (В.Межуєв, А.Ребер, Н.Формановська, А.Арнольдов) за першооснову, через яку виявляється суть культури, вважають діяльність людини в соціумі. Визначаючи культуру в сукупності суспільних явищ, А.Ребер стверджує: «Культура – це система інформації, в якій кодується спосіб, яким люди в організованій групі, суспільстві чи нації взаємодіють зі своїм соціальним та фізичним оточенням. У цьому значенні термін використовується для набору правил, моральних норм і способів взаємодії всередині групи» [5, с.394].

Позиції, запропоновані вченими щодо культури є різновидами діяльнісного підходу, де домінантою виступає орієнтація на культурні традиції людства, а основою розуміння культури є діяльність людини.

Відаючи належну увагу спілкуванню у педагогічних дослідженнях недостатньо розкрито сутність поняття культури спілкування. Відсутність елементарної ввічливості й вихованості унеможливує спілкування між людьми, руйнує середовище людського співжиття. Метою виховання культури спілкування має стати не вдосконалення здатності маніпулювати іншими членами соціуму, а розвиток здатності створювати таку атмосферу стосунків, які б сприяли духовному зростанню людини, розкриттю її конструктивних можливостей.

Видатний педагог В.Сухомлинський розглядає культуру спілкування як синтез різних якостей людини: вміння орієнтуватися у складних ситуаціях спілкування, звернення до серця й розуму людини, використання різноманітних методів впливу, вміння творчо аналізувати процес своєї діяльності, самостійно долати перешкоди. Він наголошував на такому спілкуванні, у якому б кожне слово пробуджувало внутрішні духовні сили, викликало взаємну роботу розуму і серця, спрямовану на самопізнання та самовдосконалення. «Духовний світ сучасної людини потребує глибокої досконалості педагогічного процесу у напрямку підвищення культури морально-емоційних стосунків між вихователем та колективом, між

вихователем та особистістю вихованця» [6, с.67]. Основною ознакою спілкування, на думку педагога, є встановлення особливих стосунків, які відзначаються доброзичливістю, відкритістю, толерантністю.

Частина досліджень учених пов'язана з культурою спілкування як із загальною культурою особистості. Так, В.Грехнев культуру спілкування трактує як соціально значущий показник умінь здійснювати свої взаємини з іншими людьми. Особливо наголошується на здатності та вмінні сприймати, розуміти, засвоювати, передавати зміст думок, почуттів у процесі спілкування. Автор виділяє важливі умови, що лежать в основі культури спілкування: будувати спілкування відповідно до особливостей співрозмовників, бути творцем спілкування, відчувати ситуацію спілкування, здійснювати спілкування на емоційній основі, що сприяє зближенню людей, установленню взаєморозуміння. «Спілкування не тільки зумовлює колективну діяльність, воно виступає також і фактором формування особистості людини... спілкування сприяє розширенню світогляду людей, розвитку інтелекту, накопиченню знань, вмінь для успішної діяльності» [2, с.11].

Отже, базуючись на думки вчених, зауважимо, що в сучасній науці ще немає єдності щодо визначення поняття «культури спілкування». Культура спілкування має виявлятися у ставленні особистості до суспільства, до дійсності, до праці, до творчості, до самої себе. За цих умов, як вважають вчені (В.М'ясищев, М.Боришевський), ядром цих ставлень виступає моральна поведінка, через призму якої встановлюються відносини людини зі світом.

У процесі соціалізації кожна людина знайомиться з нормами та правилами спілкування, оволодіває мовою, моделями поведінки. З народження дитина вчиться розмовляти, розуміти дорослих та одна одну, будувати та корегувати власну поведінку, згодом виробляється внутрішня система цінностей. Для того, щоб культура спілкування стала здобутком особистості, необхідними є такі передумови. Активна взаємодія з іншими людьми, в процесі чого відбувається справжнє засвоєння цих засобів. Кожна нова ситуація спілкування передбачає пошук різних засобів, удосконалення способів спілкування, адаптації їх до конкретних умов.

Особливо активно процес оволодіння культурою спілкування проходить у перші роки життя. У ці роки дитина оволодіває мовними та немовними знаками, засвоює правила поведінки. Важливу роль на даному етапі відіграють рольові ігри.

Активне оволодіння засобами та способами спілкування відбувається і в подальші роки. Характерною рисою спілкування у підлітковому віці є сперечання та конфліктні ситуації між учасниками процесу. Саме у такий спосіб підлітки відпрацьовують свої комунікативні вміння.

Упродовж усього життя в людей не згасає бажання випробувати нові форми спілкування. Звичайно включення індивіда у систему соціальних відносин відбувається природнім шляхом в актах соціальної взаємодії. Так, спілкуючись, людина сама удосконалює власний стиль поведінки залежно від умов, які висуває суспільство, від тих соціальних груп, в які вона включається. І тут важливим є не тільки знання мови, а й уміння поводитись тактовно і природно у певних ситуаціях. А це вміння слід виховувати. Виховання

- високими вимогами к іншомовній комунікативній компетентності сучасного економіста і традиційно складившимися процесуальними умовами навчання іноземній мові студентів неязыкового вуза;

- традиційними педагогічними технологіями і необхідністю цілеспрямованого формування інформаційно-когнітивної компетентності економіста засобами, моделюючими сферу її перспективного функціонування.

#### **Формулювання цілей статті. Постановка задачі.**

Наличие указанных противоречий определило цель исследования: выявить пути совершенствования процессуальных условий обучения иностранному языку студентов экономических факультетов в контексте формирования их профессиональной компетентности. Поставленная цель предполагает решение следующих задач:

- определить оптимальные процессуальные условия формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих экономистов средствами компьютерных технологий;

- выявить пути реализации в процессе языковой подготовки студентов-экономистов дидактического потенциала компьютерной технологии для формирования информационно-когнитивной компетентности специалистов экономического профиля.

Гипотеза исследования основывается на предположении, что создание дидактически корректной организации опосредованной компьютером учебно-информационной среды позволит оптимизировать процессуальные условия формирования иноязычной компетентности, при которых будут задействованы основные интенсифицирующие функции компьютерных средств обучения: комплексное воздействие на психологические механизмы восприятия и переработки информации; гибкое структурирование и варьирование режимов учебного процесса и контроля; моделирование иноязычной среды; расширение принципа наглядности; усиление индивидуализации учебной деятельности и мотивации обучаемых.

#### **Изложение основного материала исследования с обоснованием полученных результатов.**

Для того чтобы компьютерная технология обучения обеспечивала продуктивный характер учебной деятельности, процессуальные условия обучения с применением программных обучающих продуктов должны отвечать концептуальным требованиям научности, системности и проектируемости, обеспечивать результативность обучения посредством диагностического целеобразования и высокой степени управляемости учебного процесса [1; 5-7].

Соответствие процессуальных условий языковой подготовки указанным дидактическим требованиям подразумевает систематическое и целесообразное применение компьютерных средств обучения как способа интенсификации учебного процесса; алгоритмизацию учебной деятельности обучаемых, способствующую формированию умственных действий в контексте будущей профессиональной деятельности; опору на межпредметные связи с

контекста профессиональной деятельности, обусловлена социальным заказом современного общества и определяет **связь проблемы с теоретическими и практическими задачами**, стоящими перед высшим профессиональным образованием. Во главу угла профессиональной иноязычной подготовки ставится задача вооружения специалиста коммуникативной компетентностью как единством ее коммуникативного, когнитивного и информационного компонентов. Уровень сформированности коммуникативной компетентности, определяющий ее функционирование в качестве ключевой компетентности личности, должен быть достаточным не только для эффективного применения приобретенных знаний и умений, но и постоянного их обновления как базы конкурентоспособности специалиста на современном рынке труда [2; 3].

#### **Анализ последних исследований и публикаций, посвященных решению проблемы.**

В работах многих авторов (А.А. Андреев, Г.А. Атанов, Я.А. Ваграменко, М.И. Жалдак, Е.И. Машбиц, Т.С. Назарова, Н.Г. Ничкало, Е.С. Полат, И.В. Роберт, П.И. Сердюков, А.В. Соловов) компьютерные технологии обучения рассматриваются как ведущее направление, позволяющее формировать инфокоммуникационный аспект профессиональной культуры и обеспечивающее полноценное вхождение специалиста в мировое информационное пространство. Вместе с тем, коммуникативная компетентность предполагает компетентное владение английским языком, ставшим ведущим языком международного сотрудничества.

Исследования В.Ф. Айтова, Я.В. Булаховой, Е.В. Зайцевой, Л.Ю. Каплиной, О.Л. Косован, А.И. Нелунова, В.В. Уголькова, М.А. Хусайновой, А.С. Числовой, М.-М. Кеннинг, Р. Мэйера, Д. Чана, опубликованные в последние годы, посвящены профессионально-ориентированному обучению при помощи компьютера. Тем не менее, проблема формирования иноязычной компетентности специалиста средствами компьютерных технологий остается недостаточно исследованной в плане адаптации общих принципов компьютеризированного обучения к условиям иноязычной подготовки целевой аудитории. В теоретическом аспекте дальнейшей разработки требует обоснование педагогических условий формирования иноязычной компетентности как обязательного компонента профессиональной компетентности будущего экономиста. В практическом аспекте, дополнительной систематизации и оптимизации требуют вопросы разработки и внедрения компьютерных технологий обучения иностранному языку в практику профессионально-языковой подготовки экономистов.

Обобщение теоретических положений и практического опыта использования традиционных технологий обучения и соотнесения задач профессионально-языковой подготовки студентов-экономистов в условиях экономической, культурной и информационной глобализации общества с практикой обучения иностранному языку на неязыковом факультете позволило выявить противоречия между требованиями, выдвигаемыми к иноязычной компетентности будущего экономиста и отсутствием соответствующих им форм, методов и средств подготовки. К таким противоречиям, требующим решения, относятся противоречия между:

передбачає наявність суб'єкта та об'єкта, а також цілей, способів і засобів виховного впливу. Найбільш успішно процес виховання відбувається в дитинстві.

Виховання культури спілкування – завдання, яке цілеспрямовано вирішують сім'я, школа, дитячі заклади. Тут діти набувають найхарактерніші звички поведінки, формують свій характер. Саме у дитячому та підлітковому віці «програмується» подальша поведінка індивіда з урахуванням умов життя та спілкування.

Величезну роль у вихованні культури спілкування відіграють культурно-просвітницькі заклади (клуби, дитячі гуртки, будинки культури). Тут створені всі умови, для того щоб дитина змогла практично оволодіти мистецтвом спілкування – використання різноманітних прийомів виховання, врахування індивідуальних особливостей поведінки людини. Прогресивні педагогічні діячі, філософи, митці в різні епохи розвитку людства, в різних країнах прагнули до того, щоб виховання, а через нього і засвоєння основних норм культури спілкування, сприяло народженню в людини почуття доброго та піднесеного, ввічливості й толерантності, щоб у суспільстві якомога менше місця залишалось жорстокості, егоїзму.

При вихованні культури спілкування в умовах традиційної культури важливого значення набувають: наявність системи цінностей кожної особистості, впровадження її в конкретних ситуаціях, удосконалення способів передачі знань про форми спілкування з метою перероблення їх у здобутки особистості. З числа основних умов існування удосконалених форм поведінки та спілкування слід визначити такі: активна взаємодія учасників виховного процесу в різних ситуаціях спілкування, зворотній зв'язок, який обов'язково повинен існувати між вихователем та учнями, наявність зразків для наслідування, форми правильної поведінки, що прийнятні у даному суспільстві. Все це має забезпечувати перетворення вироблених у культурі форм спілкування у здобутки особистості: систему цінностей, умінь і навичок.

У наш час виховання культури спілкування вимагає від людини оволодіння певними знаннями про основні закономірності процесу спілкування, вироблення вміння аналізувати процес та результат спілкування з точки зору моралі та ділової ефективності, розуміти механізми взаємодії між членами суспільства. Важливим у цьому процесі залишається і знання норм та правил, що регулюють спілкування між людьми, зокрема, етикету. Практичне оволодіння культурою спілкування передбачає формування певних якостей мовної особистості – комунікативних здібностей.

У процесі спілкування люди обмінюються знаннями і цим самим підвищують свій культурний рівень. Важливого значення набувають як самі знання, так і позитивне ставлення до них особистості, яке відбувається в процесі сприйняття. Під час спілкування люди здатні співпереживати, емоційно висловлювати свої думки, внаслідок чого емоції одного зі співбесідників підсилюються або послаблюються через думки та переживання іншого. Як результат такого емоційного впливу масмо створення відповідного настрою у тих, хто спілкується – радості, захоплення, агресії, співпереживання тощо.

**Висновки.** Отже, спілкування є неодмінною умовою інтелектуальної та соціальної діяльності людини, важливим джерелом пізнання світу, засобом збагачення знань людиною, розвитку її почуттів та формування духовності. Виховання культури спілкування особистості являє собою, з одного боку, складний та багатограний процес оволодіння культурними інструментами спілкування та моральними нормами поведінки, що були вироблені на протязі суспільно-історичного досвіду людства і прийняті у тій соціальній групі, до якої належить ця людина. З іншого боку, виховання культури спілкування – це розвиток комунікативних здібностей індивіда.

**Резюме.** Тема даної публікації є достатньо актуальною, оскільки в сучасних умовах розвитку нашої країни неухильно зростає необхідність підвищення рівня культури спілкування учнівської молоді. Звідси не викликає сумнівів важливість своєчасного виховання у школярів культури спілкування. У статті належним чином висвітлені найбільш суттєві аспекти опрацьованої наукової літератури. Позитивним також є обґрунтування важливості виховання культури спілкування у підлітків у навчальній та позаурочній діяльності.

Публікація має чітку, логічно вибудовану та завершену структуру. Стаття може бути рекомендована до друку.

**Ключові слова:** культура, спілкування, виховання культури спілкування.

**Резюме.** Тема данной публикации является достаточно актуальной, поскольку в современных условиях развития нашего общества неуклонно возникает необходимость повышения уровня культуры общения среди школьников. Отсюда не вызывает сомнений важность своевременного воспитания у подростков культуры общения. В статье надлежащим образом освещены наиболее существенные аспекты обработанной научной литературы. Позитивным также есть обоснование важности воспитания культуры общения у детей школьного возраста в учебной и внеурочной деятельности.

Публикация имеет четкую, логически выстроенную и законченную структуру. Статья может быть рекомендована к публикации.

**Ключевые слова:** культура, общение, воспитание культуры общения.

**Summary.** The topic of the given publication is very urgent, because in modern society the necessity of increase of the communicative culture of people grows very much. So it's important to upbringing the communicative culture timely. In this article, the most vital aspects of elaborated scientific works were exposed. It must be point out that the most important thing is the grounds of the necessity of upbringing of the communicative culture during the lessons and out-of-class activity.

The publication is clear, concise, logically done and complete. The given article is to be recommended to publish.

**Keywords:** culture, communication, the upbringing of the communicative culture.

Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376с.
2. Грехнев В.С. Культура педагогического общения: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 144с..
3. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.
4. Мясичев В.Н. Психология отношений: Под ред. А.А.Бодалева. – М.: Изд. Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356с.
5. Ребер А. Большой толковый психологический словарь. Т.1. – М.: Вече, 2000. – 592с.

6. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. – М.: Просвещение, 1973. – 208с.
7. Шапар В.Б. Психологичний тлумачний словник. – Харків: Прапор, 2004. – 640с.
8. Шеломенцев В. М. Етикет і сучасна культура спілкування / В.К. Федорченко (заг.ред.). – 2. вид. – К.: Лібра, 2003. – 415с.

Подано до редакції 11.02.08

УДК 378.147: 811.111

## ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

*Каменский Александр Иванович  
старший преподаватель кафедры английской филологии,  
Таврический национальный университет им. В.И. Вернадского,*

**Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными практическими задачами.** Реформирование систем образования, вызванное процессами социально-экономической интеграции и ростом сотрудничества в области подготовки специалистов, способных отвечать на вызов современности, находит свое отражение в преобразовании системы образования Украины. На первый план выдвигается понятие компетентности, выступающее в виде интегративного личностного и социального результата образования, обеспечивающего продуктивную адаптацию человека к новым условиям жизни и работы [4].

Повышение требований к уровню компетентности специалиста делает необходимым пересмотр педагогических условий его профессиональной подготовки. Изменение содержательных условий, отражающих конечные требования к результату образования, предполагает соответствующую корректировку видов, методов, форм, способов и средств подготовки, составляющих процессуальные условия формирования профессиональной компетентности и обеспечивающих ее успешное становление.

Компетентное владение иностранным языком стало одним из условий эффективной профессиональной деятельности и непрерывного совершенствования специалиста. Одним из наиболее перспективных направлений совершенствования профессионально-ориентированной иноязычной подготовки специалистов экономического профиля является применение продуктивной компьютерной технологии.

**Актуальность проблемы** обусловлена тем, что практика внедрения компьютерных средств обучения иностранным языку опережает теоретическое обоснование процессуальных условий функционирования компьютерной технологии обучения. Для оптимальной реализации дидактического потенциала компьютеризированного обучения необходима детальная алгоритмизация организации учебного процесса, определение адекватных поставленным целям методов и форм учебной деятельности и обеспечение диагностики и управления процессом иноязычной подготовки.

Необходимость обеспечения современного специалиста экономического профиля полными знаниями и умениями, позволяющими ему гармонично взаимодействовать с экономическим, технологическим и инфокоммуникационным пространством в условиях непрерывно меняющегося