

Наукове видання
Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія.
Випуск вісімнадцятий. Частина 2.

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 вісімнадцятий
Частина 2

Здано до набору 14.05.08. Підписано до друку 21.05.08.
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

Рекомендовано вченою радою РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» від 27 травня 2008 року (протокол № 10)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей:– Ялта : РВВ КГУ, 2008. – Вип.18. – Ч.2. – 304 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

<i>Горбунова Н. В.</i>	СПЕЦИФІКА ТЛУМАЧЕННЯ ЗНАЧЕННЯ СЛІВ ДІТЬМИ	240
<i>Койкова Е. І.</i>	ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА У СУЧАСНОЇ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ	249
<i>Любашина В. В.</i>	ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	253
<i>Бабкова - Пилипенко Н. П.</i>	ЗМІСТ, СТРУКТУРА ТА ФУНКЦІЇ МОДЕЛІ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ	259
<i>Гришкова Р. О.</i>	ІННОВАЦІЇ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕФЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	265
<i>Черниш В. В.</i>	ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНО-ВИБІРКОВОЇ ДИСЦИПЛІНИ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ У ФАХОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	274
<i>Шиян Т. В.</i>	РОЛЬ ТА МІСЦЕ ФАКУЛЬТАТИВНИХ ЗАНЯТЬ В СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ	281
<i>Фоміна О. О.</i>	ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДЛЯ РОБОТИ В УКРАЇНСЬКИХ ШКОЛАХ В ДРУГОЇ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ	286
<i>Кремешна Т. І.</i>	ФАКТОРИ ТА МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	293

<i>Шувалова И. Н.</i>	ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТИ В ФИЗИЧЕСКОМ САМОВОСПИТАНИИ У МОЛОДЕЖИ	186
<i>Ляшова Н. М.</i>	ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІ	191
<i>Вовкобой І. М.</i>	АКТУАЛЬНІСТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ІДЕЙ М.Г.СТЕЛЬМАХОВИЧА ПРО РОДИННЕ ВИХОВАННЯ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЦІ	197
<i>Тишакова Л. Т.</i>	ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ТЕХНОЛОГІЗОВАНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО-ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ	201
<i>Самойленко Н. Б.</i>	МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ФОРМА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	207
<i>Максименко Г. Є.</i>	ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОЦЕСУ ОВОЛОДІННЯ ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНИМИ ВМІННЯМИ	216
<i>Алексєєнко-Лємовська Л. В.</i>	СИСТЕМА РОБОТИ ЩОДО ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА ДІТЕЙ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ДОШКІЛЬНОГО ДИТИНСТВА У ТЕАТРАЛІЗОВАНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	222
<i>Артюхова О. В.</i>	ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ТЕКСТІВ У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	230
<i>Быстрякова А. Н.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПАРАДИГМЕ ОБУЧЕНИЯ	235

УДК 371.132:001.8
КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТРАДИЦІЙНИХ ТА ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Петухова Любов Євгенівна
к.п.н., професор кафедри педагогіки початкової освіти
Херсонського державного університету

Постановка проблеми. Система освіти покликана чітко і своєчасно реагувати на досягнення виробництва, науки, культури, сприяти активному включенню студентів у суспільно-виробничі відносини, давати їм основні уявлення щодо нових технологій, сучасних економічних, правових, екологічних знань, забезпечувати постійну відповідність рівня освіти вимогам науково-технічного та духовного прогресу. Дуже складною виявляється задача пошуку шляхів своєчасного реагування освітніх закладів на швидкі зміни, що відбуваються у всіх сферах суспільного життя. З давніх часів педагогічна наука намагалась знайти шляхи розв'язування цього питання. Свідченням цього може бути пошук різних методик і підходів до побудови навчального процесу, наприклад, навчання у співробітництві, метод проектів, різнорівневе навчання, метод майстерень та ін.

Реалізація сучасної освітньої парадигми значною мірою залежить від учителя початкової школи, якому мають бути притаманні духовність і висока мораль, інтелігентність, професійна компетентність, творче педагогічне мислення, гуманістична та гуманітаристична спрямованість педагогічної діяльності. Його підготовка має здійснюватися на засадах фундаментальності, варіативності й альтернативності, гуманізації навчально-виховного процесу та гуманітаризації його змісту. Компетентнісний підхід у системі підготовки майбутнього учителя вимагає зміщення акцентів із засвоєння визначених державними стандартами знань, умінь і навичок на формування здатності практично діяти, приймати рішення, застосовувати ефективні педагогічні техніки та технології у ситуаціях професійної діяльності й активної життєвої позиції в усіх сферах суспільного життя, а також навичок неперервної самоосвіти та рефлексії.

Метою статті є аналіз інноваційної моделі професійної підготовки майбутніх фахівців початкової школи, пов'язаної з інтеграцією традиційних та інноваційних методів навчання.

Виклад основного матеріалу. Важливе місце в системі кадрового відтворення вчителів початкової школи належить педагогічним дисциплінам як основи особистісної та професійної характеристики майбутнього вчителя. На сьогодні накопичено достатній досвід і значний фактичний матеріал традиційної методичної системи навчання таких курсів.

На жаль, як показують дослідження, традиційне навчання має суттєві недоліки: усереднений загальний темп вивчення матеріалу; єдиний усереднений обсяг знань, що засвоюють студенти; питома вага знань, що отримують студенти в готовому вигляді через викладача без опори на самостійну роботу; недостатнє сприйняття викладачем чи засвоїли студенти навчальний матеріал; домінування словесних методів викладання матеріалу,

що створює об'єктивні передумови розсіювання уваги; складність самостійної роботи студентів з підручником; домінування навантаження на пам'ять студентів, тому, що необхідно відтворювати навчальний матеріал (в кого пам'ять краща, той більш успішно відтворює, але у майбутній професійній діяльності ці методи заучування і точного відтворювання інформації не застосовуватимуться); студент не підготовлений до тих форм роботи, які зустрічаються у професійній практиці (вміння знаходити необхідну інформацію для певного виробничого рішення, вміння знаходити самостійне творче рішення в складних умовах) [4].

Як бачимо, за традиційним навчанням спостерігається розрив між тими вимогами, які висуваються до людини у процесі навчання і які висуває реальна професійна діяльність. Оскільки саме у школі значною мірою формується світогляд дитини, то сучасний педагог має усвідомлювати процеси, що відбуваються в суспільстві, встановлювати причинно-наслідковий зв'язок між історією розвитку певного питання та сучасним його станом, бачити тенденції розвитку, зокрема у сфері інформаційних технологій. Він має розуміти тенденції розвитку і типологію комп'ютерних систем, знати процеси аналізу, програмування і тестування у розвитку комп'ютерних систем, мати уявлення про історичний контекст, в якому йде розвиток інформатизації процесу освіти. Таким чином розвиток цивілізації формує нову мету освіти і шляхи їх досягнення.

Традиційні підходи до вивчення гуманітарних дисциплін сьогодні вже недостатньо узгоджуються з новою парадигмою й доктриною розвитку освіти України в XXI столітті, зокрема, в частині використання нових інформаційних технологій для підвищення ефективності процесу навчання, розвитку творчого мислення студентів, формування умінь працювати в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища. Початкова освіта у системі неперервної освіти людини виступає базовою освітньою сходиною, від якої залежить освітня основа населення, збереження національної культури. Унікальність початкової освіти базується на її значенні та ролі у психічному розвитку дитини, значущому впливі на інтелектуальне, моральне і фізичне формування учня як особистості. Метою сучасної початкової освіти є засвоєння учнями базових освітніх компетенцій, що забезпечать формування основних освітніх навичок навчальної діяльності, а розвиток в учнів пізнавальних і комунікативних здібностей, надбання основ культури поведінки. Лише учитель, який усвідомлює світові тенденції розвитку освіти, має сформовані навички, що відповідають сучасним вимогам (навички XXI сторіччя), може ефективно керувати розвитком особистості учня.

Для сучасного періоду є характерним зростання обсягу необхідної інформації, з одного боку, і скорочення кількості годин на аудиторне засвоєння дисциплін шляхом винесення значної частини матеріалу на самостійне опрацювання – з іншого. Виникає явне протиріччя між стрімким зростанням технічних можливостей людства і традиційними методичними системами навчання гуманітарних дисциплін. Особливо актуальною ця проблема стає для підготовки майбутнього вчителя початкових класів в умовах входження України в Європейський освітній простір, зміни акцентів у вітчизняній

<i>Кравцова А. В.</i>	ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНВАЛИДОВ В БЕЛЬГИИ	125
<i>Ікуніна З. І.</i>	СПЕЦИФИКА МІЖСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ	129
<i>Головань Т. М.</i>	ОРГАНИЗАТОРЫ ПЕРВЫХ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В КРЫМУ В XIX ВЕКЕ: СОФИЯ АДРИАНОВНА АРЕНДТ	135
<i>Дудар О. В.</i>	ДИНАМІКА ОБРАЗУ ІНШОГО В СТРУКТУРІ МІЖСОБИСТІСНОЇ ПЕРЦЕПЦІЇ	141
<i>Лобачева Н. А.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ЭТИМОЛОГИЧЕСКОГО И ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА СЛОВА	146
<i>Єрьоміна В. О.</i>	ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА ПРАЦІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ	152
<i>Ханілова В. П.</i>	СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ ЖІНКИ-КЕРІВНИКА	156
<i>Бруннер Е. Ю.</i>	ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ФАКУЛЬТЕТА КРЫМСКОГО ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА	165
<i>Мартинюк О. Б.</i>	РОЗВИТОК МОРАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК КОМПОНЕНТ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	174
<i>Шевченко А. М.</i>	ХАРАКТЕРИСТИКА ГЕНДЕРНО-ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ В ЕТНОПЕДАГОГІЦІ	181

<i>Балабай Н. А.</i>	ОСОБЕННОСТИ ВОЕННО-ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЗА РУБЕЖОМ	58
<i>Демченко Д. І.</i>	ВПЛИВ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ НА ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ ЮРИСТА	74
<i>Захарова Н. М.</i>	ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ	78
<i>Логвиненко Т. О.</i>	ОРГАНІЗАЦІЇ ЛІТНІХ УНІВЕРСИТЕТІВ У ШВЕЦІЇ	83
<i>Міхнєва Ю. Р.</i>	ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ	88
<i>Герасименко І. А.</i>	МОДУЛЬНИЙ ПРИНЦИП ОРГАНІЗАЦІЇ ЕЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕННЯ ЯК СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	93
<i>Олексієнко Л. Л.</i>	ПРОВЕДЕНИЕ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ У БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ НА ОСНОВЕ КРЕАТИВНОГО ПОДХОДА..	99
<i>Скоробогатова М. Р.</i>	ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГЕРМАНИИ И ИТАЛИИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ	102
<i>Бекирова Э. Ш.</i>	ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К РАБОТЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ	106
<i>Овчинникова М. В.</i>	НАУКОВІ ШКОЛИ: ПОНЯТІЙНИЙ АПАРАТ І КЛАСИФІКАЦІЯ	111
<i>Головка М. Б., Крайнова Л. В.</i>	ПОЛКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	118

освітній політиці. Тим більше, що потенційні можливості виховних технологій і, зокрема, застосування інформаційно-комунікаційних технологій у реалізації нової освітньої парадигми до цього часу ще глибоко не досліджені. Тому обґрунтування педагогічних умов оптимізації використання традиційних і інформаційно-комунікаційних технологій у процесі опанування педагогічного циклу дисциплін і, зокрема, історії педагогіки як складової фундаментальної педагогічної підготовки майбутнього вчителя, на нашу думку, є актуальним і своєчасним.

Велика кількість інноваційних педагогічних систем підтверджує той факт, що система освіти постійно шукає шляхи удосконалення процесу підготовки майбутніх фахівців відповідно до вимог суспільства. Порівняємо традиційні та інноваційні педагогічні системи (таблиця 1).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика традиційної та інноваційної педагогічних систем

Назва компонента	Традиційна методична система	Інноваційна методична система
Мета навчання	Опанування та засвоєння навчального матеріалу. Озброєння студентів системою знань, умінь і навичок.	Створення сучасного інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища. Цілеспрямований розвиток творчої самодостатньої особистості. Формування професійних компетентностей, лідерських якостей, уміння працювати в групі.
Зміст навчання	Класичне навчання, технократичне.	Інтегрований, орієнтований на фундаментальний і прикладний аспект діяльності майбутнього фахівця.
Методи навчання	Репродуктивні, пояснювально-ілюстративні. Слідування еталонам (тобто репродуктивна діяльність, засвоєння та відтворення учнями фіксованих знань і способів діяльності), що відповідає традиційним дидактичним цілям навчання як засвоєння пред'явлених зразків.	Проблемно-пошукові, дослідницькі. Продуктивна, пошукова діяльність, спрямована на створення студентами нового продукту (насамперед, інтелектуального, пізнавального). Веб-системи навчання (on- і off-line), мультимедійні методи представлення навчальної інформації.
Засоби навчання	Наочні засоби. Слово викладача – для передачі знань, підручники, кінофільми, магнітофон, навчальні пристрої, картини, карти, таблиці, машини, прилади, препарати, моделі, колекції, інструменти, історичні і географічні карти, графіки, діаграми та ін. Технічні засоби. Відеозаписи, радіо- і телевізійні передачі, діафільми, діапозитиви, транспаранти, кінопроектори, телевізори.	Технічні засоби. Інформаційно-комунікаційні технології (мультимедійне інтерактивне обладнання, електронні тренажери, електронні підручники, мультимедійні бібліотеки, віртуальні музеї та лабораторії, системи моделювання явищ і процесів). Коментоване викладання мультимедійних навчальних матеріалів. Ефективний доступ до баз даних навчального призначення. Мережеві засоби проведення відеоконференцій і відеолекцій. Ефективна система моніторингу навчальної діяльності. Дистанційні засоби організації самостійної роботи. Комп'ютерне тестування в режимах on- і off-line.
Форми навчання	Лекційне, семінарське та практичне заняття.	Диспут, семінар, конференція, «круглий стіл», симпозіум, дебати, колоквиум, дистанційне навчання, дидактичні ділові

		ігри, рольові ігри.
Принципи навчання	<p><i>Принцип науковості</i> (спирається на закономірний зв'язок між змістом науки і навчального предмету).</p> <p><i>Принцип систематичності і послідовності</i> (вимагає, щоб знання, вміння і навички формувалися в системі, в певному порядку, коли кожний новий елемент навчального матеріалу логічно пов'язується з іншими, наступне спирається на попереднє, готує до засвоєння нового).</p> <p><i>Принцип наочності</i> (ефективність навчання залежить від ступеня концентрації сприйняття всіх органів почуттів людини). <i>Принцип спрямування навчання на вирішення проблеми взаємозв'язку завдань освіти, виховання і розвитку</i> (цей принцип через основні завдання навчання виявляє після цього опосередкований вплив на всі наступні компоненти навчання, включаючи і аналіз його результатів).</p>	<p><i>Принцип активності навчального середовища</i> (середовище виступає третім рівноправним активним суб'єктом навчального процесу).</p> <p><i>Принцип забезпечення органічної єдності між мінливими вимогами ринку праці та консервативними можливостями системи освіти</i> (передбачає механізми швидкого реагування системи освіти на змінювані потреби ринку праці, максимальну співпрацю між суспільством як замовником підготовки певних фахів і освітніми установами, як виконавцями).</p> <p><i>Принцип необхідності неперервної самоосвіти</i> (зміщення акцентів з формування фіксованого набору знань, умінь, навичок у студента на формування мотивації і навичок постійного самовдосконалення).</p>
Форми контролю	<p>Переважає зовнішній поопераційний контроль у межах жорстко заданих правил. Домінує оцінка результату викладача (поточний, підсумковий контроль). Відсутність балансу між контролем і самоконтролем. Відсутність ефективної системи контролю індивідуальної траєкторії навчання кожного студента.</p>	<p>Жорстка система поточного контролю індивідуальної траєкторії навчання кожного студента засобами системи тестування в on- і off-лайнних режимах. Уся інформація в зручному форматі отримується викладачем (зовнішній контроль). Створення ефективного середовища за ідеями Ж. Піаже для організації зручного самоконтролю, що активно формує мотивацію студента до навчальної діяльності. Забезпечення ефективного балансу між зовнішнім і внутрішнім контролем.</p>

Застосування ІКТ у процесі навчання дозволяє викладачеві відмовитися від традиційного задиктовування матеріалів лекції, а студенту, в свою чергу, - від механічного конспектування. Це надає можливість зосередити увагу на обговоренні ключових питань лекції, перетворити лекцію в дискусію, активізувавши таким чином мисленнєву діяльність студентів.

Крім того, застосування ІКТ у процесі навчання дозволяє студентам прилучатися до комп'ютерної писемності, готує їх до життя серед техніки, що розширює можливості майбутнього фахівця в одержанні роботи в сучасному інформаційному суспільстві. Застосування комп'ютерної діагностики у ВНЗ має суттєве методичне значення, оскільки майбутні вчителі таким чином практично знайомляться з різновидами тестів і вивчають їхні особливості. Це дає змогу студентам у майбутній професійній діяльності самостійно створювати тести та впроваджувати їх у навчальний процес.

Ми розділяємо позицію ряду дослідників у галузі підготовки педагогічних кадрів стосовно того, що педагогічну професію можна опанувати лише на індивідуально-творчому рівні. Створення інформаційно-

ЗМІСТ

<i>Петухова Л. Є.</i>	КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТРАДИЦІЙНИХ ТА ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	3
<i>Горожанкіна О. М.</i>	КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ	9
<i>Журавлева О. И.</i>	ПУТИ РАЗВИТИЯ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА: ОТ БЕРЛИНА ДО БЕРГЕНА	15
<i>Кочурко В. И., Зуев В. Н.</i>	ПРОГРАММА «ДЕСЯТИЛЕТІЕ ООН ПО ОБРАЗОВАНИЮ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ» КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТОВ	23
<i>Михайлюк Г. В.</i>	РОЗВИТОК ОСВІТИ В ЯПОНІ ТА УКРАЇНІ: ПІДХОДИ ДО ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЙ	27
<i>Павлова Т. П.</i>	МОТИВАЦІЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: РЕЗУЛЬТАТИ СОЦІОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	30
<i>Рябокоть Г. Л.</i>	ВПЛИВ ІНТЕРНЕТУ НА РОЗВИТОК ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ	42
<i>Тулєгенова А. Г.</i>	НОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПАРАДИГМА КАК ОСНОВА МИРОВЫХ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	46
<i>Шуміло О. М.</i>	ЄВРОПЕЙСЬКА КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНА ТА АКУМУЛЮЮЧА СИСТЕМА (ECTS) В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (ПРАВОВИЙ АСПЕКТ)	53

педагогів, визначає фактори та механізми її формування. **Ключові слова:** самоефективність, педагогічна самоефективність, фактори педагогічної самоефективності, механізми педагогічної самоефективності.

Резюме. Проблема педагогической самооэффективности тесно связана с проблемой поиска новых путей усовершенствования педагогической деятельности. Учитывая практику педагогической деятельности и современные условия нашей жизни, одним из возможных и перспективных путей повышения уровня профессионализма будущего педагога есть повышение его педагогической самооэффективности. В статье рассматривается проблема формирования педагогической самооэффективности будущих учителей музыки. Автор исследует сущность данного понятия, его роль в профессиональном становлении будущих педагогов, определяет факторы и механизмы его формирования. **Ключевые слова:** самооэффективность, педагогическая самооэффективность, факторы педагогической самооэффективности, механизмы педагогической самооэффективности.

Summary. The problem of the pedagogical self-efficacy associates with the searching the new ways of improvement of the pedagogical activity. In consideration of the practice of pedagogical activity and modern conditions of our life, the improvement of pedagogical activity is the one possible and perspective way to rise the professional level of the future teacher. The problem of forming the pedagogical self-efficacy of the future teacher of music is investigated in this article. Author investigates the essence of this meaning, its role in the professional formation of the future pedagogues, determines the factors and mechanisms of its forming. **Keywords:** self-efficacy, pedagogical self-efficacy, the factors of pedagogical self-efficacy, mechanisms of the pedagogical self-efficacy.

Література

1. Бандура А. Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
2. Большой толковый психологический словарь. Т. 2. пер. с англ. / Ребер А. – ООО «Издательство АСТ»; Издательство «Вече», 2003. – 560с.
3. Вища освіта в Україні. Навчальний посібник. – К. Знання, 2005. С. 75 – 78.
4. Фрейдджер Р., Фейдмен Д. Личность. Теории, упражнения, эксперименты // Роберт Фрейдджер, Джеймс Фейдмен. Пер. с англ. – СПб: Пройм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 704 с.
5. Bandura A. (1994b). Social cognitive theory and mass communication. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), Media effects: Advances in theory and research (p. 62). Hill sdale, NJ: Erlbaum.

комунікаційного педагогічного середовища дозволяє реалізувати інтегроване навчання, розширити та поглибити традиційні форми роботи (лекційне, семінарське та практичне заняття) шляхом інтеграції з інноваційними (диспут, семінар, конференція, «круглий стіл», симпозіум, дебати, колоквиум, дистанційне навчання, дидактичні, ділові ігри, рольові ігри), використовувати web-мультимедійну енциклопедію, яка може об'єднати в собі текст підручника, хрестоматію, інформацію з персоналій, бібліографію (література, джерела, адреси в Інтернет), творчі завдання. Така енциклопедія містить набагато більший обсяг інформації, ніж звичайна книга (при цьому в компактній формі), і дозволяє дати не тільки аудіальну й візуальну інформацію, але й мультимедійну (можуть бути використані відеофрагменти).

При цьому ми вважаємо за доцільне розглядати особу майбутнього вчителя, як персоналізацію нормативної діяльності, як носія певних загальнолюдських цінностей, як суб'єкта, здатного реалізувати в педагогічній професії свій спосіб життєдіяльності, готовність визначати педагогічні завдання і приймати відповідальність за їх рішення, а також виходити за межі нормативної діяльності. Це, у свою чергу, вимагає розробки сучасних форм, методів і технологій формування професійної культури, перш за все, студентів педагогічних спеціальностей – майбутніх учителів.

Безумовно, необхідними для сучасного педагога є знання про застосування комп'ютерів в освіті (реєстрація учнів або студентів на будь-якому інформаційному ресурсі, комп'ютерне навчання та його різновиди, дистанційна освіта, виконання домашнього завдання з використанням Інтернету). Корисним, з нашої точки зору, є розуміння терміну «дистанційна робота» (teleworking), а також переваг роботи в мережі, таких як економія часу, можливість сконцентруватися на виконанні певної роботи, зручний розклад роботи. Треба усвідомлювати також недоліки роботи в мережі, такі як відсутність особистого контакту, менше можливості для роботи в команді.

Важливими для майбутнього вчителя є знання санітарно-гігієнічних вимог, а саме про вплив розкладу роботи за комп'ютером на стан здоров'я – біль в зап'ястку, в очах, у спині зумовлені тривалою роботою за комп'ютером, вплив електромагнітного випромінювання на фізіологічні процеси в організмі людини і т.ін. Це вимагає врахування особливості впливу комп'ютерів на фізичний і психологічний розвиток дитини. Розуміння наукових підходів до використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальному процесі молодшої ланки освіти, зокрема аргументи прибічників і противників застосування комп'ютерів у навчанні у дошкільній і молодшій шкільній освіті дає змогу оптимально побудувати навчальний процес.

На наш погляд, будь-який фахівець, який працює з інформаційними технологіями повинен усвідомлювати, що використання електронного документообігу дозволяє зменшити кількість друкованих документів, розуміти значення терміну «захист інформації», мати уявлення про конфіденційність інформації, а саме використання паролів доступу та розуміти значення й важливість поняття «право доступу»; про захист авторських прав щодо програмного забезпечення, розповсюдження інформації, записаної на зовнішні носії інформації, такі, як компакт-диски, zip-диски та дискети, а також у

відношенні графічних, текстових, аудіо і відео файлів і використання інформації, отриманої через Інтернет.

На сьогодні вже сформовано перелік основних ситуацій застосування комп'ютера в навколишньому світі, набір найбільш розповсюджених навичок роботи з комп'ютером, якими має володіти кожна освічена людина. Базовими напрямками є: редактор тексту, електронні таблиці, графічний редактор, редактор презентацій, телекомунікаційне середовище.

Формування у майбутнього вчителя початкової школи вищезазначених уявлень і навичок можливе лише у межах цілого комплексу дисциплін, наприклад, таких як «Історія педагогіки», «Вікова психологія», «Основи медичних знань», «Вступ до нових інформаційних технологій», «Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі», «Іноземна мова», «Логопедія з історією логопедії» та ін.

Про важливість інтеграції ІКТ в освіту свідчить той факт, що проблема розвитку та використання нових інформаційних і комунікаційних технологій у освіті, науці та культурі і створення інтелектуального суспільства є пріоритетною у програмній діяльності ЮНЕСКО на 2002-2003 рр. Для розвитку інформаційних технологій на державному рівні взагалі необхідне втілення цілої низки засобів на різних рівнях, таких як формування політики інтегрування ІКТ в освіту, розробка національних планів, удосконалення методичних матеріалів, навчання і перепідготовка викладачів й інших фахівців у галузі освіти у сфері застосування ІКТ в освіті.

Нами було створено інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище у вигляді web-мультимедійної системи, в основу якої покладена архітектура навчального курсу (історії педагогіки), тобто платформа педагогічної системи, що інтегрує в собі традиційні та інноваційні педагогічні засоби навчання.

Висновок. Таким чином, аналіз сучасного стану теоретичної та практичної підготовки вчителів молодших класів засвідчує, що ця проблема залишається актуальною як для педагогічної науки, так і для практики роботи початкової школи. Незважаючи на значні досягнення в галузі відтворення кадрового педагогічного потенціалу для початкової школи, залишається відкритим питанням удосконалення змісту, організаційних форм та методів модернізації цього процесу в умовах упровадження ідей Болонської угоди, реалізації сучасної освітньої концепції. Останні передбачають широке використання інформаційно-комунікаційних технологій, інтеграцію традиційних та інноваційних методів, використання систем представлення інформації та доступу до неї, актуалізації ціннісної сфери студентів, мотивації, одержання знань, умінь і навичок та т.ін.

Резюме. В статті подається компаративний аналіз традиційних та інноваційних педагогічних систем в професійній підготовці учителя початкової школи. Автор розкриває один із аспектів підготовки майбутніх спеціалістів, пов'язаний з інтеграцією традиційних та інноваційних методів навчання. **Ключевые слова:** інформаційно-комунікаційна педагогічна система, традиційні педагогічні системи, інноваційні педагогічні системи.

самооефективності для успішного здійснення педагогічної діяльності та самореалізації в обраній професії, майбутніми вчителями музики буде прикладатися багато зусиль, щоб досягти успіху на шляху становлення себе, як самооефективного педагога-музиканта.

Важливе місце в саморегуляції поведінки належить локусу контролю, тобто судженням про причини власних досягнень.

Так, належність до інтернального типу передбачає власну відповідальність за свої успіхи та невдачі. Інтернали, більш ніж екстернали, переконані, що наполеглива робота призводить до високої продуктивності. Такі студенти вважають, що самі досягли позитивних результатів на шляху оволодіння педагогічною самооефективністю та професійною діяльністю, і здатні з успіхом досягти свої цілі й в майбутньому. Для таких студентів характерне усвідомлення себе в силах контролювати власне професійне зростання, свої відношення з людьми, активне формування свого кола спілкування.

Студенти екстернального типу не відчують залежності між власними діями та подіями, що відбуваються у їхньому житті. Свої успіхи у навчальній та професійній діяльності приписують зовнішнім обставинам, везінню чи допомозі інших, не усвідомлюють власної здатності діяти ефективно, у тому числі, при набутті досліджуваного утворення.

Таким чином, студенти екстернального типу проявлять більше наполегливості в становленні себе як самооефективного педагога, ніж ті майбутні вчителі музики, які в своїх невдачах звинувачують сили, непідвласні їхньому контролю.

Третьою необхідною умовою саморегуляції є *активна реакція на себе*. Так, важливим стимулом у процесі формування педагогічної самооефективності є такі нагороди, як гордість та самовдоволення. Вони виникають, коли діяльність відповідає поставленим особистісним стандартам. Невідповідність наміченим ідеалам викликає почуття незадоволеності, спонукає до корекції діяльності в певному напрямку.

Висновки. Формуванню педагогічної самооефективності майбутніх учителів музики сприятимуть такі фактори: досвід власних успіхів у здійсненні педагогічної діяльності, спостереження за професійними досягненнями інших людей, вербальне переконання та емоційний стан. Серед механізмів педагогічної самооефективності майбутніх педагогів-музикантів ми виділяємо: самопізнання себе як майбутнього вчителя музики, рефлексія, самооцінка, саморегуляція. Вказані фактори та механізми забезпечують утворення та функціональні особливості означеного феномену.

Резюме. Проблема педагогічної самооефективності тісно пов'язана з проблемою пошуку нових шляхів вдосконалення педагогічної діяльності. Враховуючи практику педагогічної роботи й сучасні умови нашого буття, одним із можливих і перспективних шляхів підвищення рівня професіоналізму та конкурентоспроможності майбутнього педагога є підвищення його педагогічної самооефективності. У статті розглядається проблема формування педагогічної самооефективності майбутніх учителів музики. Автор досліджує сутність даного поняття, його роль у професійному становленні майбутніх

Психологи виділяють дві групи взаємовпливових факторів саморегуляції – зовнішні та внутрішні [4, 5].

В якості зовнішніх факторів саморегуляції науковці виділяють стандарти, по яким особистість може оцінювати свою поведінку. При цьому, ці стандарти створюються не лише зовнішніми силами. Явища оточуючого середовища, взаємодіючи з якостями особистості, формують індивідуальні стандарти оцінки. Так, яким стандартам здійснення педагогічної діяльності буде слідувати студент, багато в чому залежить від особистісних характеристик, хоча вплив оточуючого середовища (викладачі, студенти, батьки і т. д.) також має місце.

Крім того, зовнішніми факторами саморегуляції є підкріплення людської діяльності. На думку Р. Фрейджера та Д. Фейдимена, внутрішня винагорода не завжди являється достатньою [4, с.566]. Таким чином, у процесі досягнення педагогічної самоефективності студентам необхідні стимули, які виходять із зовнішнього середовища, і є більш дієвими, ніж самозадоволення. З цієї точки зору ми розглядаємо схвалення, заохочення від викладачів, батьків, а також винагороди, які студент робить собі сам, досягнувши проміжну ціль на шляху оволодіння педагогічною самоефективністю.

Внутрішні (особистісні) фактори саморегуляції залежать від трьох необхідних умов: контроль за власними діями, процес винесення суджень та активна реакція на себе.

Обов'язковою умовою поведінки, направленої на формування педагогічної самоефективності є *контроль майбутніх учителів музики за своїми професійно-направленими діями*. Досягаючи поставлених цілей на шляху до оволодіння означеним феноменом, студенти звертають увагу на якість набутих знань, вмінь, навичок, об'єм отриманої інформації, швидкість та оригінальність виконаної роботи тощо. Контроль за власними діями допомагає вчасно виявити та виправити недоліки у цьому процесі, визначити нові професійно-педагогічні цілі.

Процес винесення суджень допомагає регулювати поведінку, направлену на формування педагогічної самоефективності за допомогою мислення. Вдосконалюючись на шляху оволодіння педагогічною самоефективністю, студенти виносять судження про доцільність та ефективність власних дій, на основі поставлених перед собою цілей. При цьому, процес винесення суджень залежить від особистісних стандартів, прикладу для порівняння, цінності даної діяльності та локусу контролю [4].

Так, доцільність дій, направлених на досягнення педагогічної самоефективності, може оцінюватися студентами шляхом співставлення з ідеалом самоефективного вчителя музики. Крім того, в цьому аспекті важливе значення мають власні досягнення студента в якості зразка для порівняння з останніми досягненнями та оцінювання на цій основі їх ефективності.

Процес винесення суджень також залежить від того, яку *цінність* має для майбутніх учителів музики педагогічна самоефективність. Очевидно, що не будучи цінним для майбутнього педагога, означеному утворенню не буде приділятися належна увага, не будуть затрачуватись час та зусилля на розвиток даної характеристики. З іншого боку, розуміючи важливе значення професійної

Summary. In the article is given komparativnyy analysis of the traditional and innovative pedagogical systems in professional preparation of teacher of initial school. An author exposes one of aspects of preparation of future specialists, related to integration of traditional and innovative methods of teaching. **Keywords:** informative-communication pedagogical environment, traditional pedagogical systems, innovative pedagogical systems.

Резюме. У статті подається компаративний аналіз традиційних та інноваційних педагогічних систем у професійній підготовці вчителя початкової школи. Автор розкриває один з аспектів підготовки майбутніх фахівців, пов'язаний з інтеграцією традиційних та інноваційних методів навчання. **Ключові слова:** інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище, традиційні педагогічні системи, інноваційні педагогічні системи.

Використана література

1. Андрієвський Б.М., Петухова Л.С. Професійно-наукова підготовка майбутнього вчителя початкових класів. Монографія. – Херсон: Айлант, 2006. – 176 с.
2. Архипова О.А. Опыт обучения преподавателей-гуманитариев созданию мультимедийных электронных изданий и использования их в учебном процессе. Режим доступа: <http://www.ito.su/2003/1/3/1-3-2142.html>.
3. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка вчителя //Рідна школа. – 1998. – №1. – С.23-25.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 351 с.
5. Петухова Л.С. Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища: Монографія. – Херсон: Айлант, 2007. – 200 с.: іл.

Подано до редакції 11.04.2008

УДК 37.02

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

*Горожанкіна О.М.
аспірантка кафедри педагогіки*

Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В.Винниченка
У статті аналізуються підходи до формування професіоналізму майбутнього фахівця з позицій актуального у нинішніх соціально-економічних умовах компетентнісного підходу.

Постановка проблеми. Перехід до ринкової економіки, переосмислення ролі і функцій вищої освіти в житті суспільства визначають нові вимоги до підготовки фахівців. Актуальність розгляду теоретичних питань стосовно професійно важливих якостей особистості майбутнього фахівця визначається високими вимогами ринку праці до якості праці, рівня підготовки працівника, зрештою, всього, що об'єднує в собі поняття професіоналізму.

В наш час у науковій літературі ще немає повного визначення поняття «професіоналізм» (ми не виявили у педагогічних та психологічних словниках і довідниках трактування цього терміну), як і немає одностайності щодо його тлумачення серед дослідників. Сутність «професіоналізму» в психолого-педагогічній літературі або розкривається через поняття майстерності (С.І. Іванова), через виділення компонентів професійної готовності фахівця до професійної діяльності (І.Я. Лернер, К.І. Дурай-Новаков, Н.І. Войченко та ін.), або тлумачиться як певний рівень майстерності (Ю.К. Бабанський) чи

отоотожнюється з поняттям самоосвіта та самовиховання (К. Лівітан).

Невизначеність змісту даного концепту в той час, коли саме «професіоналізм» називають основним критерієм продуктивної діяльності педагога, робить, на нашу думку, певною мірою проблематичним коректне вирішення питання про шляхи і методи формування професіоналізму фахівця.

Аналіз досліджень і публікацій.

Наш аналіз проблеми професійної підготовки вчителя у працях О.Абдуліної, В.Адольфа, Р.Галустова, І.Зязюна, А.Маркової, І.Підласого, В.Сластьоніна, Р.Скульського, Є.Шиянова, Н.Кузьміної та інших науковців виявив однаковість долідників в тому, що теоретичною основою професійної підготовки повинна бути «цілісна концепція професіоналізації, яка виступає провідним орієнтиром при розробці основних компонентів системи» [4, 188.]

Однак, такої єдиної і цілісної концепції професіоналізації вітчизняна педагогічна наука поки що не має. Сьогодні можна виокремити два напрями концептуальних розробок проблематики професіоналізації: акмеологічний та компетентнісний.

Акмеологічний підхід експериментально і теоретично обґрунтовується послідовниками Б.Г. Ананьєва (Н. Кузьміна, А. Маркова та ін.). В рамках акмеологічного підходу особистість і діяльність фахівця розглядається під кутом зору на останнього як на «активного суб'єкта діяльності, який... активно шукає і створює умови успішної самореалізації, вирішення виникаючих і поставлених ним самим завдань» [4, 189].

Значно більше публікацій в новітній науковій педагогічній літературі присвячено розглядові проблем формування професіоналізму майбутнього фахівця з позицій другого з названих вище напрямів – так званого компетентнісного підходу. Очевидним чином це пов'язано з розробкою українськими дослідниками різних аспектів «болонської» проблематики у зв'язку з приєднанням нашої країни 2005 року до Болонського процесу. Адже, - як зазначає один з дослідників, «... в Європі вища освіта все більше розглядається як навчання на основі компетенцій» [8, 16].

Аналізуючи розробки в області теорії професійної освіти, одна з дослідниць виділяє три напрями реалізації компетентнісного підходу. «Перший напрям – технологічний, в рамках якого формування професійної компетентності фахівця розглядається насамперед як формування його професійних знань, умінь і навиків, а також функціональних компетентностей, відповідних профілю професії».

Другий напрям – особистісний, згідно з яким на перший план висувається загальноосвітня, і насамперед гуманітарна підготовка майбутнього фахівця, а також його ключові компетентності: самоосвітня, інформаційна, комунікативна (В.Н. Зимін, І.А. Зимова, Н.А. Переломова, А.В. Хуторський). Цей підхід протилежний першому, оскільки в даному випадку втрачається сама суть професійної підготовки, і професійна освіта стає особливим профілем загальної освіти («ринковим» профілем, що націлює випускника на діяльність в умовах ринку, але на яку діяльність, неясно).

Третій напрям – комплексний (В.А. Болотов і В.В. Серіков, А.А. Гетьманська, І.Д. Фрумїна та ін.). Цей напрям поєднує в собі два попередні;

партнерства, професійного і морального вдосконалення. На нашу думку, навчально-виховний процес, заснований саме на такому стилі міжособистісного спілкування може переконати студентів у власних можливостях ефективно здійснювати педагогічну діяльність, слугувати тим підґрунтям, яке сприятиме розкриттю професійного потенціалу студентів, дозволить сформувати такий внутрішній світ, почуття та переконання майбутніх учителів музики, які складуть необхідний суб'єктивний досвід для активної поведінки та ефективного здійснення педагогічної діяльності.

Останній фактор, що впливає на формування педагогічної самоефективності – це *фізичний та емоційний стан особистості*. Дослідження, проведені автором концепції самоефективності, дали можливість висунути припущення, що люди звиряють рівень власної ефективності з рівнем емоційної напруги перед обличчям стресових чи загрозових ситуацій. Таким чином, педагогічна самоефективність майбутніх учителів музики залежить від їхньої здатності регулювати власні емоції та їх зовнішнє вираження перед або під час здійснення професійної діяльності.

Звернення до проблеми педагогічної самоефективності вимагає розгляду механізмів, які зумовлюють виникнення та функціональні особливості даного утворення.

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури дозволив дійти висновку, що механізмами формування педагогічної самоефективності майбутніх педагогів-музикантів є самопізнання себе, як майбутнього вчителя музики, рефлексія, самооцінка, саморегуляція.

Самопізнання себе, як майбутнього вчителя музики – початковий етап на шляху до оволодіння педагогічною самоефективністю, який передбачає вивчення майбутніми педагогами-музикантами своїх професійних здібностей та властивостей, системи цінностей, професійних намірів, провідних мотивів і мотивацій здійснення педагогічної діяльності, особливостей процесів пізнання (відчуття, сприйняття, пам'яті, уваги, мислення, мовлення тощо), завдяки яким студент має можливість самостійно визначити, яких успіхів він може досягнути в педагогічній діяльності, а також проаналізувати можливості вдосконалення педагогічної самоефективності.

Самопізнання себе, як вчителя музики, та вдосконалення педагогічної самоефективності може здійснюватися шляхом *рефлексії*, яка передбачає аналіз та роздуми студента над своїми професійними якостями, діями, та на основі цього перебудову і корекцію своїх оцінок, відношень, позицій, «конструювання» себе як самоефективного вчителя музики.

Самооцінка студентами власних особистісних та професійно-необхідних якостей на основі співставлення з еталоном та іншими студентами, виконує важливу функцію у розвитку педагогічної самоефективності, виступаючи регулятором поведінки та впливаючи на рівень цього утворення.

Одна із найважливіших характеристик особистості, яка впливає на педагогічну самоефективність – *саморегуляція*. Саморегуляція полягає у зменшенні розбіжності між досягненнями та ціллю, яку ставить перед собою людина, і, подолавши цю розбіжність, ставить перед собою нові, більш високі професійні завдання.

що забезпечують успішне досягнення поставлених цілей навчально-виховного процесу.

Задля формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики, пропонуємо враховувати фактори, визначені автором даного поняття. Серед них: минулий досвід успіхів та невдач, спостереження за досягненнями інших людей, вербальне переконання та емоційний стан.

А. Бандура стверджує, що найбільш важливим фактором самоефективності є *минулий досвід успіхів та невдач* у спробі досягти бажаних результатів [1]. На думку науковця, успішні дії підвищують самоефективність, тоді як невдачі здатні понизити її. Одним із способів набуття *позитивного досвіду* в педагогічній діяльності є ділові ігри. Застосування ділових ігор дозволяє ввести студентів в ігрове моделювання педагогічних явищ, надавати в ході гри майбутнім учителям нового професійного досвіду. Важливо зазначити, що даний вид діяльності сприяє розкріпаченню особистості (адже це лише гра), особистісній рефлексії, що надає студентам впевненості в собі, сприяє професійній самоефективності. У цьому аспекті є важливим залучення студентів до проведення мікроуроків (навчальних фрагментів уроків музики), що також є джерелом позитивного досвіду майбутніх педагогів-музикантів. Відомо, що одним з провідних видів діяльності вчителя музики є лекторсько-виконавська. Саме тому є важливим залучення студентів до виступів у концертах, організація лекцій-концертів, що сприяє звиканню студентів до виступів перед широкою учнівською аудиторією, озброює позитивним виконавським досвідом.

Надають впевненості в педагогічній самоефективності й *спостереження студентами за професійними досягненнями інших людей*. Так, спостереження студентами уроків музики, що проводяться педагогом-майстром, дають їм можливість засвоювати новий спосіб мислення, поведінки, відношення до дитини, озброюють ефективними поведінковими стратегіями в типових і нетипових педагогічних ситуаціях, що сприяє професійній самоефективності. Необхідно зазначити, що є цінним спостереження студентів за своїми однокласниками під час проходження педагогічної практики. Аналіз ефективності та доцільності використовуваних ними методів, стилю поведінки, характеристика позитивних та негативних аспектів уроку, сприяє вдосконаленню власної професійної діяльності, педагогічній самоефективності.

Необхідним фактором формування означеного утворення є *вербальне переконання*. Сутність його полягає в тому, щоб переконати особистість у власних можливостях досягнути поставленої мети [1].

Необхідне словесне переконання передбачає емоційну підтримку студентів, несе віру в їх здібності, можливості, схвалення та позитивне оцінювання, взаємодопомогу в умовах сумісної творчої учбової діяльності.

У цьому аспекті, на нашу думку, необхідно звернутись до поняття гуманістичної спрямованості особистості педагогів, які приймають участь у підготовці майбутніх учителів музики. Так, більш продуктивним буде такий стиль спілкування між викладачем і студентом, який передбачає повагу до особистості учня, спрямування на спільну діяльність, культивування

згідно з ним, підготовка професійно компетентного фахівця є формуванням цілісної особистості зі всіма її компетентностями: спеціально-професійною, технологічною, актуальною, соціальною, громадянською [4, 190].

Постановка завдання. Метою даної статті є аналіз підходів у новітній науковій педагогічній літературі до змістового наповнення понять «професіоналізм» з позицій компетентнісної концепції.

Виклад основного матеріалу.

У багатьох зарубіжних країнах, особливо англійських, проблема якості освіти і її зв'язку з успішною кар'єрою осмислюється від початку 90-х років минулого століття, коли Міжнародною організацією праці було введено поняття *ключових компетенцій*. «Це поняття трактується як загальна здатність людини мобілізувати в ході професійної діяльності набуті знання і вміння, а також використовувати узагальнені способи виконання дій. Разом з тим підкреслюється, що ключові компетенції забезпечують універсальність і вже тому не можуть бути вузькоспеціалізованими» [5].

Компетентнісний підхід в освіті особливо широко обговорюється після того, як Рада Європи своїм рішенням затвердила п'ять *ключових (визначальних) компетенцій*, що ними повинні володіти молоді європейці, а саме: політичні і соціальні компетенції, такі як здатність брати на себе відповідальність, брати участь в ухваленні групових рішень, вирішувати конфлікти ненасильницьким способом, брати участь у підтримці і вдосконаленні демократичних інститутів; компетенції, пов'язані з життям в багатокультурному суспільстві. Для того, щоб контролювати прояви расизму і ксенофобії, культивувати толерантність, освіта повинна «оснастити» молодих людей міжкультурними компетенціями, такими як сприйняття відмінностей, пошана до інших і здатність жити з людьми інших культур, мов і релігій; компетенції, що відносяться до володіння усною і письмовою комунікацією, особливо важливі для роботи і соціального життя, з акцентом на те, що людям, які не володіють ними, загрожує соціальна ізоляція. У цьому ж контексті комунікації все більшої ваги набуває володіння більше ніж однією мовою; компетенції, пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства. Уміння застосовувати інформаційні технології, знання їх слабких і сильних сторін і здатність до критичного сприйняття інформації, поширюваної засобами ЗМІ і рекламою; здатність вчитися впродовж життя – як основа безперервного навчання в контексті як професійного, так і соціального життя» [4].

Ключові компетенції визначаються дослідниками як «міжкультурні і міжгалузеві знання, уміння і здібності, необхідні для адаптації й продуктивної діяльності в різних професійних спільнотах» [5].

Вслід за цим в науковій педагогічній літературі з'явилися публікації з пропозиціями виділити від десяти основних до 87 компетенцій, якими повинен володіти випускник ВНЗ. Компетенції виділяються авторами публікацій в різну кількість груп, за кожною з яких закріплюється певна мета, не завжди пов'язана з професійною діяльністю випускника ВНЗ.

Визначення поняття компетентності (як певної системи компетенцій) в системі вищої освіти запропонував Ю.Г. Татур: «Компетентність фахівця з вищою освітою - це виявлені на практиці його прагнення і здатність

(готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особисті якості тощо) для успішної творчої (продуктивної) діяльності у професійній та соціальній сфері, при усвідомленні соціальної значущості й особистої відповідальності за результати цієї діяльності, та необхідності її постійного вдосконалення» [8, 67].

Отже, фахівець, оснащений певним набором професійних, соціальних, особистісних і т.д. компетенцій може бути названий компетентним, тобто таким, що володіє компетентністю у певній сфері діяльності.

На думку Ю. Сухарнікова, компетентність випускника вищого навчального закладу має таку структуру:

Суб'єктні атрибути компетентності:

1. Кваліфікація - рівень + спеціалізація: здібності, професійно-важливі якості, знання, вміння, навички, досвід, самостійність, відповідальність.

2. Особистісна компетентність: готовність до постійного підвищення кваліфікації, здатність до самомотивування, здатність до рефлексії, здатність до саморозвитку в професійній праці.

3. Цінності: відношення до праці, відношення до суспільного оточення.

Діяльнісні атрибути компетентності:

4. Посадова компетентність: здатність до антиципації, здатність до самостійного виконання професійних завдань, вміння оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно здобувати нові знання.

5. Соціальна компетентність: здатність до трансценденції, здатність до колективної діяльності та співпраці, готовність до прийняття на себе відповідальності за результати своєї праці та оточуюче середовище [7, 16].

Автори багатьох публікацій нерідко розподіляють навчальні дисципліни по циклах, співвідносячи цикли дисциплін з певними групами компетенцій, чим завдання багато в чому вважається вичерпаним. Так, один з дослідників розглядає компетентнісну модель фахівця для сфери техніки і технологій з включеними в неї такими групами компетенцій: соціально-особистісні, які формують цикл гуманітарних і соціальних дисциплін; економічні і організаційно-управлінські, такі, що формуються на базі циклу економічних і організаційно-управлінських дисциплін; загальнонаукові (компетенції пізнавальної діяльності) забезпечуються дисциплінами циклу природно-научних і математичних дисциплін; загальнопрофесійні (інваріантні до професійної діяльності). Ці компетенції виробляються в результаті засвоєння циклу загальнопрофесійних дисциплін; спеціальні (володіння алгоритмами діяльності, пов'язаної з моделюванням, проектуванням, науковими дослідженнями) отримуються в результаті вивчення циклу професійних дисциплін [6].

Таким чином, можна твердити, що запропоновані зміни, при всій їх важливості і необхідності, стосуються виключно змісту освіти. На жаль, вони не відповідають на питання, яким чином повинна бути сформована освітня програма, щоб випускник володів не тільки знаннями, при всій їх важливості, але і всім тим, що спочатку було вкладене в поняття ключових компетенцій.

Безумовно, без достатнього об'єму часу, що відводиться, наприклад, на освоєння іноземних мов і інформатики, формування деяких ключових

2. Николаев В.А. Теория и методика формирования этнопедагогической культуры учителя: Дис. ... д-ра пед. наук. – Иркутск, 1998. – 404с.

3. Орехова Л.А. О национальном образовании в Крыму: Архивная статистика//Крымские Пушкинские Международные чтения: Русь – Россия и Великая Степь. – 1998. – 13 –19 сентября.

4. Постановление ЦККП Украины "О состоянии повышения качества знаний учащихся с украинским языком в школах республики" 1962г.

5. Рожило Л.Г. Найважливіші праці з методики викладання української мови //УМЛШ. – 1967. – №11. – С. 67.

6. Якобсон С.Г., Щур В.Г. Роль соблюдения этической нормы в ее усвоении.//Психологические проблемы нравственного воспитания детей. – М., 1977. – С. 127-135.

Подано до редакції 05.04.2008

УДК: 378.147-322+378.14+378.126

ФАКТОРИ ТА МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Кремишна Тетяна Іванівна, аспірантка Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського

Постановка проблеми. Зміни в соціокультурному житті країни, в тому числі й у галузі науки, поява інноваційних освітніх учбових закладів, варіативність учбових програм викликали до життя необхідність творчої особистості вчителя музики, здатного пізнавати та перетворювати музично-педагогічну дійсність. Професійна підготовка майбутніх учителів – випускників педагогічних коледжів, як правило, відбувається традиційними методами і не завжди забезпечує необхідний рівень їх підготовки до діяльності. У більшій мірі надається перевага її когнітивному компоненту, не звертаючи належної уваги на питання розкриття власного потенціалу особистості, як одного з аспектів професійної самореалізації. У зв'язку з цим, постало питання про розвиток в людині механізмів саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самовиховання, необхідних для становлення самобутнього професіонала.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема теорії самоефективності й ефективної взаємодії людини з довкіллям виникла у теоріях професійного розвитку особистості, засновником якої став А. Бандура. Свій внесок у досліджувану проблему зробили Н. Бранден, М. Зіммерман, Дж. Роттер, Д. Майерс, Дж. Мартінес-Понс, Р. Уайт та ін. Учені вважають, що самоефективність є фундаментально важливою якістю, яка впливає на поведінку людини та результативність її діяльності [5]. Останнім часом феномен самоефективності привертає все більше уваги як вітчизняних, так і зарубіжних вчених (Т. Вольфовська, Т. Гордєєва, Т. Левченко, С. Логінов, Л. Мальц, Л. Мірзаянова, Н. Назаренко, І. Осадчева, Н. Пов'якель, В. Солнцева, А. Федосєєва, Т. Хорошко та ін), які розглядають її у різноманітних галузях знань: психологія, педагогіка, медицина, менеджмент, управління та ін.

Метою даної статті є дослідження факторів та механізмів, які впливають на формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики.

Виклад основного матеріалу. З нашого погляду, педагогічна самоефективність – це інтегративне утворення, яке виражається у впевненості педагога у власній професійній компетентності, здатності продуктивно здійснювати педагогічну діяльність, обираючи засоби педагогічного впливу,

координації різних етапів професійного становлення – від допрофесійної підготовки до перепідготовки і підвищення кваліфікації.

Створюються умови професійної гнучкості, мобільності конкурентної здібності спеціаліста-педагога, що важливо для забезпечення освітнього процесу в профільних старших класах школи.

Висновки: На цей час повинні бути уточнені структура і зміст державних освітніх стандартів професійної освіти з метою підвищення науково-теоретичного рівня соціально-гуманітарних, культурологічних, психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін.

Передбачається введення додаткових спеціальностей і курсів на вибір, які забезпечують професійну компетентність учителя. Виникає необхідність підготовки спеціалістів в галузі керування освітніми системами.

Оновлення потребує практика підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, яка повинна виступати як система безперервної педагогічної освіти.

Резюме. В статті надається аналіз даних по педагогічній освіті в Криму в другій половині ХХ століття. Розглядаються системи підготовки та перепідготовки педагогів для роботи в українських школах, вимоги для вчителя української школи, та потреби, які існують в національній освіті на даний момент. Досліджуються процеси професійного становлення майбутніх педагогів, вплив цих процесів на сучасну ситуацію. Викладається зміст та особливості підготовки вчителів українських шкіл в Криму на відповідний період. **Ключові слова:** педагогічна освіта, Крим, перепідготовка, національна освіта.

Резюме. В статье приводится анализ данных по педагогическому образованию в Крыму во второй половине ХХ века. Рассматривается система подготовки и переподготовки кадров для работы в украинских школах, требования к учителю украинской школы, потребности национального образования в данный момент. Исследуются процессы профессионального становления будущих педагогов, влияние этих процессов на современную ситуацию. Излагается содержание и особенности подготовки учителей украинских школ в Крыму в соответствующий период. **Ключевые слова:** педагогическое образование, Крым, переподготовка, национальное образование.

Summary. The article deals with the analysis of data concerning pedagogical education in the Crimea in the second half of the twentieth century. The system of training and retraining specialists for the working in Ukrainian schools, the requirements to the teacher of the Ukrainian school, and the demands of the national education nowadays are considered. The process of the Ukrainian schools formation and development, its change and influence on the present state of affairs is investigated. The contents and the peculiarities of the pedagogical education in the Crimea of that time are given. **Keywords:** pedagogical education, the Crimea, re-training, national education.

Література

1. Вдовина Н. Р. Социально-нравственные нормы как регуляторы поведения и деятельности личности // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Вып. 2. – Л., 1974. – С. 157-161.

компетенцій стає недосяжним. Проте поки не знайдена відповідь на питання, в результаті яких змін в освітній програмі випускник ВНЗ володітиме ними. Так, ряд авторитетних авторів в міркуваннях з приводу проблеми робить акцент на тому, що «когнітивною основою компетенцій є знання» [6]. Цілком погоджувачись з наведеним висловлюванням, необхідно все ж таки вирішити питання про те, які конкретні кроки щодо змін освітньої програми повинні бути зроблені для реалізації компетентнісного підходу. Думається, що ці кроки повинні бути спрямовані не тільки на зміну змісту державних освітніх стандартів. В зв'язку з цим необхідно послатися на зауваження авторитетного російського дослідника «болонської» проблематики В.І. Байденка про те, що «слід уникати когнітивістських або інструментальних спрощень компетенцій; компетенції (особливо ключові) формуються за рахунок педагогічних і методологічних підходів, і не формуються у вигляді «викладання» на наочно-змістовному рівні» [2].

Формування деяких ключових компетенцій залежить не тільки від змісту освітньої програми, але і від її структури і можливостей, що надаються студентів. Перш за все, до таких компетенцій можна віднести адекватне життя в мультикультурному суспільстві з недопущенням проявів расизму, а також прийняття рішень і взяття на себе відповідальності за роботу колективу. Наприклад, для надбання компетенцій, пов'язаних з життям у мультикультурному суспільстві, студентів бажано якийсь час знаходитися у відмінному від рідного культурному середовищі. Пережитий культурний шок може мати наслідком не тільки знання особливостей іншої культури, але і, можливо, - стати надійною основою формування толерантності. Подібний досвід, що підкріплює ідею професійної й академічної мобільності всіх учасників освітнього процесу, вже вкорінений в традиції західної культури. Ще одна важлива особливість міститься у практиці комбінованих освітніх програм західних університетів, а також у великій кількості дисциплін за вибором не тільки при навчанні в університетах, але і в школах. Надання учням і студентам свободи вибору дисциплін і спеціалізації спричиняє появу почуття відповідальності за становлення своєї професійної кар'єри, яку студенти усвідомлюють з самого початку навчання.

І. Зимняя наголошує, що «ключові компетенції є найзагальнішим і найширшим визначенням адекватного прояву соціального життя людини в сучасному суспільстві» [3].

Успішна діяльність в сучасному суспільстві неможлива без володіння перерахованими компетенціями, але мається на увазі, як само собою зрозуміле, неможливість її і без володіння професійними знаннями.

Останнім часом ряд дослідників наголошують на появі тенденції переважаності поняття «компетентність» і, як наслідок, надмірній кількості компетенцій, що відповідають за підготовку фахівця. Дроблення ключових компетенцій на безліч окремих складових може бути нескінченним і таїть в собі небезпеку спроби з боку освіти контролювати не тільки професійні і соціальні, але й інтимні сторони життя особи. З цього зовсім не виходить, що фахівцеві немає потреби володіти ерудицією, піклуватися про своє здоров'я або розбиратися в політичній системі країни, але перетворення цих якостей на

професійні вимоги, на наш погляд, є необґрунтованим.

Висновки. Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури, результатів досліджень педагогічної практики дає можливість визначити професіоналізм як інтегровану якість, вважаючи, що це результат інтенсивної довготривалої педагогічної діяльності.

Слід констатувати, однак, відсутність у вітчизняній педагогічній науці загально визнаної цілісної концепції професіоналізму.

Натомість все більше прибічників завойовує компетентнісний підхід, або концепція *ключових компетенцій*, що є, очевидно, найбільш адекватним стосовно нових соціально-економічних умов. Цей підхід називають навіть «*новою парадигмою результату освіти*» (І. Зимняя).

П'ять *ключових компетенцій*, затверджених Радою Європи, можуть бути названі універсальними, оскільки вони бажані для фахівців будь-якого напрямку.

Кожна з названих компетенцій є не жорстко структурованим формулюванням, а лише у загальних рисах окресленою проблемою, до вирішення яких закликаються освітні системи різних країн.

З викладеного вище ми робимо загальний висновок про те, що освітній процес у професійному навчальному закладі повинен бути націлений на формування і розвиток всього набору ключових і функціональних компетенцій, що входять до структури названих вище компетенцій фахівця.

Резюме. В статті аналізуються підходи к формуванню професіоналізму майбутнього спеціаліста с позицій актуального в нинішніх соціально-економічних умовах компетентного підходу.

Summary. In the article, going is analysed near forming of professionalism of future specialist from positions actual in the present socio-economic terms of competitional approach.

Бібліографія

- Багаєва І.Д. Учителю о профессионализме педагогической деятельности и путях его формирования. - Усть-Каменогорск, 1988. - 99 с.
- Байденко В.И. Компетенции: к освоению компетентного подхода. Лекция в слайдах. Авторская версия. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004, с.7.
- Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5.
- Мосина Н.В. Подходы к формированию компетентности будущего специалиста // Социально-гуманитарные знания. - 2007. - №1. - С.188 - 190.
- Пищулин В.Г. Модель выпускника университета // Педагогика. - 2002. - № 9.
- Пузанков Д., Фёдоров И., Шадриков В. Двухступенчатая система подготовки специалистов // Высшее образование в России. - 2004. - №2.
- Сухарников Ю. Вища школа України в контексті Болонського процесу // Освіта. Технікум. Коледжі. - 2004. - № 1 (7). - С. 12 - 20.
- Татур Ю.Г. Компетентный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

Подано до редакції 10.04.2008

здатність вільно орієнтуватися в складних соціокультурних обставинах, готовність обслуговувати не тільки інноваційні процеси, але й процеси творчості в широкому розумінні.

Курсова перепідготовка вчителів української мови та літератури

	Місто, район	Кількість слухачів							
		1997		1998		1999		2000	
		план	факт ично	план	факт ично	план	факт ично	план	факт ично
1.	м. Алушта	5	6	3	1	4	2	25	25
2.	м. Армянськ	1		4		25	22		
3.	м. Джанкой	8	30			3	2		
4.	м. Євпаторія	7		30	35	3	3	2	1
5.	м. Керч	6	5	10	3	50	56	6	4
6.	м. Красноперекоськ	2	19			3	1	1	
7.	м. Саки	3	2	3	5	3	3	6	6
8.	м. Сімферополь	25	54	21	35	21	35	15	23
9.	м. Феодосія	15	1	3	3	4	7	50	50
10.	м. Ялта	25	44	1		3	8		
11.	Бахчисарайський район	13	33	1	2	30	2	6	3
12.	Білогірський район	13	3	35	42	3	1	6	4
13.	Джанкойський район	12	42	9	6	30	32	6	2
14.	Кіровський район	15	2	9	3	4	2	25	25
15.	Красногвардейський район	14	8	21	15	20	32	25	25
16.	Красноперекоський район	13	16	5		3	8	4	5
17.	Ленінський район	20	7	15	11	25	30	3	
18.	Ніжньогірський район	14	8	30	32		2	3	2
19.	Первомайський район	30	36	3		5	5	1	2
20.	Раздольненський район	10	32	2		3		1	
21.	Сакський район	7	11	17	10	12	10	10	6
22.	Сімферопольський район	20	11	10	11	7	10	4	3
23.	Советський район	4	6	3	3	3	3	1	1
24.	Судакський район	4		30	32	1		1	
25.	Чорноморський район	3	5	4		6	5	1	

Всього 300 383 255 261 270 275 200 190

Дані про перепідготовку вчителів української мови та літератури приведені в таблиці: в Криму у 1997 році було заплановано перепідготувати 300 вчителів української мови та літератури – перепідготовлено 383, у 1998 році заплановано 255 – перепідготовлено 261, у 1999 році заплановано 270 – перепідготовлено 275, у 2000 році заплановано 200 – перепідготовлено 190.

Зниження цих показників в інституті післядипломної освіти пояснюються тим, що в Криму стало більше національних шкіл і для задоволення потреб в національних педагогічних кадрах треба було перепідготувати вчителів татарської мови та інших мов національностей, які мешкають в Криму. Оновлення системи підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в умовах переходу до 12-річної освіти передбачає зріст соціального статусу учителя, орієнтацію на особу учителя, його суб'єктивний розвиток і саморозвиток, його здібності до загальної і професійної самоосвіти, необхідність взаємозв'язків, координації різних етапів професійного становлення – від допрофесійної самоосвіти; необхідність взаємозв'язків,

Важливою ланкою підвищення кваліфікації вчителів стала систематична атестація, яка розпочалася з 1976 року в усіх школах республіки. Атестація вчителів сприяла: активізації педагогічної діяльності педагога, активізації участі в громадсько-політичному житті, підвищенню відповідальності за доручену справу, поліпшенню навчально-виховної роботи з учнями, розвитку творчості, педагогічних здібностей, самоосвіти та самовихованню.

Атестаційні комісії на місцях присвоювали кращим педагогам звання старшого вчителя та вчителя-методиста.

За рекомендаціями Міністерства освіти звання старшого вчителя присвоювалося вчителям, які мали: відповідну освіту, стаж педагогічної роботи не менш, як п'ять років, необхідну науково-теоретичну підготовку, добре володіли методикою викладання, забезпечували високий рівень навчання й виховання учнів, брали участь у методичній роботі, передовий педагогічний досвід яких поширювався серед учителів школи, району, міста.

Звання вчителя-методиста присвоювалося вчителям, які: відповідали вимогам звання старшого учителя; мали 10-річний стаж педагогічної роботи, досвід чий поширювався серед учителів області та республіки, брали безпосередню участь у вивченні й запровадженні досвіду кращих учителів, приймали участь у науково-практичних конференціях і всесоюзних педагогічних читаннях, систематично виступали в пресі з пропагандою передового досвіду, а також з питань дальшого вдосконалення навчально-виховного процесу [3]. Велика увага в республіці приділялася підвищенню кваліфікації директорів шкіл, їх заступників та працівників органів народної освіти. Для них організували курси при Центральному та обласних інститутах удосконалення вчителів, на спеціальних факультетах університетів і педагогічних інститутів.

Усі категорії працівників народної освіти підвищували свою кваліфікацію за спеціальними програмами, що були розроблені Міністерством освіти.

Протягом 1971-1975 років працівники інституту педагогіки АПН підготували й опублікували 28 монографій, 20 підручників, 60 методичних посібників, 60 методичних посібників, 245 підручників для вузів шкіл та інших навчально-виховних закладів з українською мовою навчання. Наукові співробітники інституту педагогіки розробили нові навчальні програми, створили підручники і посібники для шкіл республіки. Особливо велика увага приділялась теорії і практиці викладання української та російської мов і літератур у середній школі. Широко вивчався, узагальнювався і впроваджувався передовий педагогічний досвід. Результати робіт висвітлювалися на науково-практичних конференціях і педагогічних читаннях.

У 1974-1976 роках було проведено республіканські педагогічні читання на тему "Співдружність школи і сім'ї, конференції: "Удосконалення стилю внутрішнього керівництва й контролю", "Підвищення ефективності навчання української мови в школах Криму", "Шляхи піднесення рівня навчально-виховної роботи в сільських загальноосвітніх школах."

Підготовка педагогічних кадрів не зупинялася йшла далі і в 1980-ті, і в 1990-2000 роки. Сучасна професійна педагогічна діяльність потребує учителя, ціннісними установами якого є пріоритет особистого розвитку школярів,

УДК 371

ПУТИ РАЗВИТИЯ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА: ОТ БЕРЛИНА ДО БЕРГЕНА

*Журавлева О.И., профессор кафедры философии и психологии
Донецкого государственного университета управления*

Актуальность проблемы. Проблема развития современной украинской высшей школы, смена ее образовательных парадигмы в связи с вхождением в Болонский процесс, в настоящее время является одной из наиболее актуальных и активно обсуждаемых в профессиональных, общественных кругах и средствах массовой информации. Повышение качества подготовки в контексте мобильности и социального партнерства обучения выступают доминантой этого процесса. Среди известных авторов, анализирующих данные проблемы можно назвать С.Николаенко, С. Степко, Я.Болубаша, В.Кременя, В. Журавского, К. Левкивского, И.Сикорский, П. Лугового, В. Онищенко И.Мороза и др.

Цель и задачи данной статьи - рассмотреть процесс развития евроинтеграции в системе высшего образования за период 2003-2010 годов в контексте проблем мобильности студентов и профессорско-преподавательского состава, социального партнерства, рынка образовательных услуг как важнейших факторов конкурентоспособности европейской и украинской высшей школы.

Научная новизна. Несмотря на достаточно широкий круг проблем обсуждения процесса модернизации высшего образования в контексте Болонского процесса, рассмотрению мобильности в контексте различных форм социального партнерства не уделено достаточного внимания. В связи с этим, актуализация данной проблемы, постановка и анализ ее наиболее важных сторон можно отметить как научную новизну автора.

1. Мобильность и социальное партнерство - стратегия развития Болонского процесса 2003-2010 годов.

В настоящее время Европейский союз является одним из самых крупных интеграционных объединений в мире, процессы которого затрагивают все важные сферы жизни современного общества. Так, изменения социального, экономического, общекультурного статуса высшей школы, интеграция и интернационализация образования, вхождение ее в систему международного социального партнерства, активное развитие рынка образовательных услуг проявляется в форме возрастающих потоков студентов в зарубежные вузы, а также взаимных обменов преподавателями и исследователями, использования зарубежных программ, учебников, литературы и телекоммуникационных источников информации, применения между народными процедур аккредитации, разнообразных видов межвузовского сотрудничества.

Общеизвестно, что требования к подготовке специалиста формируются вне системы образования. Они выходят из общих экономических, общественных и культурно-духовных целей государства и общества. Однако, именно социальный институт высшего образования определяет качества специалиста, главную его способность – опережать настоящее время и строить модель будущего. Обобщая многочисленные определения и требования к

современному специалисту, можно отметить, что *специалист сего-дня - это человек с широкими общими и специальными знаниями, способный быстро реагировать на изменения в технике и науке, что отвечает требованиям новых технологий* Ему нужны базовые знания, проблемное, аналитическое мышление, социально-психологическая компетентность, интеллектуальная культура.

Из этого можно сформулировать *главную цель современного высшего образования - проектирование опережающих квалификационных требований специалиста – обеспечение соответствия между изменениями его личностных, общественных потребностей и перспективами развития науки, техники, экономики, культур и отражений их в целях и содержании подготовки*. Такая известная формула, которая сформулирована 20-ой сессией ЮНЕСКО в конце 1980-х годов и не теряет своей актуальности сегодня.

За истекшие десятилетия, в связи с бурным развитием интеграционных изменений, Европа осознала необходимость приведения к единым общеевропейским нормам, принципам и стандартам различные национальные образовательные системы высшей школы. Результатом данных преобразований стал так называемый Болонский процесс, охвативший не только страны Европейского Союза, но и центральной и восточной Европы, в том числе и Украину, ставшую полноправным членом Болонского сообщества в 2005 году в Бергене.

Как известно, модернизация европейского высшего образования в рамках Болонского процесса, должна охватить период с 1999 по 2010 год. Таким образом, к настоящему времени уже пройдено две трети этого пути. Однако, закономерный процесс расширения Болонского сообщества за счет включения в него новых членов с различными национальными традициями, системами и стандартами подготовки специалистов, создает определенные сложности протекания процесса, решения его основных задач. Не говоря уже о внутренних и внешних противоречиях, обостряемых экономическими, социальными, идеологическими и политическими факторами, обсуждение которых дестабилизирует процесс, вносит в него дополнительные коррективы.

Однако, несмотря на сложный круг проблем, продиктованных Болонским процессом, *доминантой его стратегии* было изначально и является и в настоящее время *повышение качества подготовки специалистов* в условиях взаимосвязи и сотрудничества образовательных систем различных стран (членов «Болонского клуба»). Важнейшие инструменты решения данной проблемы на современном этапе были обсуждены и сформулированы в Берлинском и Бергенском коммюнике (2003-2005 гг.).

2. Виды и формы социального партнерства в сфере современного высшего образования.

В качестве действенного инструмента решения намеченных программ в Берлинском, а затем и в Бергенском коммюнике была сформулирована *идея и концепция социального партнерства*, как инструмента многопрофильного и эффективного управления системой современной высшей школы.

Схематично социальное партнерство как систему можно отобразить следующим образом:

укомплектування всіх середніх і восьмирічних шкіл вчителями української мови і літератури, які мають вищу спеціальну освіту.

Облвно та міськвно вирішували задачу підготовки і проведення шкільних, міських та обласних педагогічних читань за питаннями вивчення української мови і літератури в школі, узагальнення і поширення кращого досвіду викладання цих предметів.

З 1972 року за рішенням міськвно, інституту удосконалення кваліфікації вчителів, директорів шкіл було створено в усіх середніх школах кабінети української мови і літератури. Проводилися обласні конкурси на кращий кабінет, наповнений українською символікою, на найкращу зібрану бібліотеку в кабінеті мови і літератури [2].

Згідно рішення ЦК КП України радіо, телебачення, редакції обласних, міських і районних газет постійно друкували на сторінках своїх видань: - досвід роботи вчителів-словесників, систематично публікували наукові статті, з метою допомоги викладачам української мови і літератури, по радіо і телебаченню постійно транслювалися передачі на українській мові для підвищення культури та мовленнєвої діяльності мешканців півострова [2].

Викладачі університетів, педінститутів і педагогічних училищ надавали великого значення вдосконаленню професійної і фахової підготовки майбутніх учителів. Були модернізовані лекційні курси, введені спецкурси, спецсемінари і факультативи з найактуальніших проблем сучасної науки. Так, цікавим був спецкурс "Основи самостійної роботи", в процесі якого студенти вчилися конспектувати лекції, працювати над книжкою.

У 1974-1975 навчальному році введено поточну атестацію студентів у міжсесійний період, що сприяло поліпшенню самостійної роботи студентів, підвищенню їх успішності.

Аналіз досліджень Н.Р. Вдовіної [1], Л.Г. Рожило [5], С.Г. Якобсон і В.Г. Щур [6] дає можливість зробити висновок, що у 80 роки ХХ століття у процесі підготовки висококваліфікованих спеціалістів велика увага приділялася: формуванню матеріалістичного світогляду, глибокому оволодінню методики роботи, вихованню майбутніх активістів, організаторів масово-політичної і виховної роботи в школі та серед громадськості.

Для цього застосовували різні форми роботи: лекції та практичні заняття, колоквіуми, диспути, наукові конференції, іспити і заліки, бесіди, зустрічі з ветеранами Великої Жовтневої соціалістичної революції та Великої Вітчизняної війни, Героями Соціалістичної Праці, діячами науки і культури, теоретичні конференції з актуальних питань в Україні.

У процесі навчання студентську молодь широко залучали до науково-дослідницької роботи професорсько-викладацького складу. Також студенти брали активну участь у всесоюзних і республіканських конкурсах на кращі наукові роботи з різних проблем.

Важливою ланкою в системі підготовки до майбутньої професії була педагогічна практика, яка складалася з таких етапів: ознайомлення зі специфікою педагогічної роботи, літня педагогічна практика в піонерських таборах і таборах праці та відпочинку для старшокласників, участь у всіх видах педагогічної роботи в школі та в інших навчально-виховних закладах.

роботу української кафедри, її зв'язки зі школою, які були оригінальними і плідними.

З метою підвищення якості викладання української мови і літератури вчителів сільських та міських шкіл Кримської області, кафедрою проводилися виїзні засідання. Такий захід навіть було запозичене провідними університетами Росії, Польщі, Грузії, Вірменії, з якими кафедра мала творчі зв'язки.

Випускники Кримського державного педагогічного інституту ім. М.В.Фрунзе працювали не тільки в Україні, а і запрошувалися викладати історію і теорію української літератури у закордонні університети, такі, як Краківський, Варшавський, Вроцлавський та інші.

Викладачі кафедри української мови і літератури домагалися відкриття українських шкіл в Кримській області. І нарешті, спочатку у 1957 році в м. Сімферополь було побудовано й відкрито українську школу - інтернат, а потім українські школи відкрилися у Гвардійському та Лозовому. Отже, студенти інституту отримали практику в кримських школах з українською мовою навчання.

У 1962 році почали розширюватися філологічні кафедри Кримського державного педагогічного інституту ім. Фрунзе М.В., окремо існували кафедра історії української літератури і кафедра української мови [3].

Згідно з рішенням ЦК КП України "Про стан підвищення якості знань учнів з української мови в школах республіки" [4] постановлено контролювати педагогічну освіту та педагогічні кадри, за які будуть відповідати: міськвно, облвно, інститут удосконалення кваліфікації вчителів, педінститут.

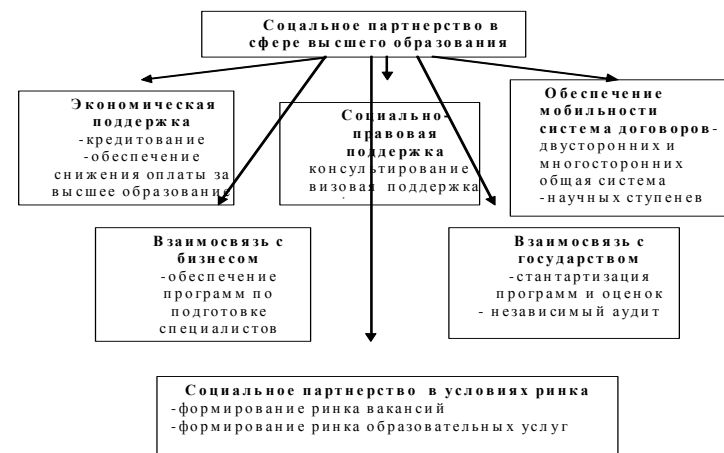
У 1969 році були організовані постійно діючі семінари вчителів філологічних дисциплін. Була складена для них відповідна тематика з урахуванням нових програм, а також останніх досягнень у сфері мовознавства, теорії літератури і методики викладання. Було розроблено трирічний план курсової підготовки і перепідготовки викладачів-словесників середніх, восьмирічних шкіл, учителів початкових класів при педінституті та інституті удосконалення кваліфікації вчителів. Ці заходи були проведені у короткий строк: з вересня по червень 1969 року.

Щодо прийому студентів на філологічне відділення педінституту, то набір проходив за рахунок випускників середніх шкіл, які проявили схильність до мови і літератури, а також до вчительської роботи.

Підвищилася якість науково-теоретичної і методичної підготовки вчителів-словесників. Розглядалися питання про підвищення рівня філологічної підготовки випускників педучилищ, покращення викладання української мови і літератури [О мероприятиях по выполнению постановления ЦККП Украины от 2 апреля 1969 года "О состоянии и мерах повышения качества знаний учащихся по украинскому языку и литературе в школах республики". Государственный архив АРК г. Симферополя № 1. Ф. № П-1, Оп. № 1, Д. № 3682, Л. 31.].

Щорічно обласний відділ народної освіти направляв у райони 700-750 молодих фахівців.

У 1974 році міськвно Сімферополя та облвно АР Криму оголосили про



2.1. Экономическая и социально-правовая поддержка в условиях социального партнерства предполагает сложную совокупность инициатив и мер в сфере внутренней и внешней политики стран, входящих в Болонский процесс. Прежде всего, это предполагает: предоставление долгосрочных безпроцентных кредитов студентам раз-ных стран для получения образования; значительное снижение процента от суммы оплаты; формирование общеевропейской системы страховых полисов; введение общеевропейской программы „открытых границ” и визовой под-держки для развития системы мобильности в сфере образования; широкое развитие системы консультирования на уровне как юридических так физических лиц.

На протяжении 2003-2005 годов и к настоящему времени, по ряду данных вопросов, уже достигнуты европейские договоренности. Это касается: сроков предоставления и суммы оплаты визовой поддержки для студен-тов, обучающихся за рубежом; снижения до 30% суммы оплаты для студентов малообеспеченных со-циальных слоев (программа действует с 2006-2007 гг.); предоставление право работы для студентов, стационарной формы обуче-ния (реформа законодательного процесса во Франции, Италии, Германии и ряде других стран на протяжении 2006 года); предоставление европейским вузам право работы на территории стран, вхо-дящих в Болонское содружество как расширение зоны действия европей-ского высшего образования и др.

2.2. Обеспечение мобильности систем договоров. Данный вопрос предс-тает как наиболее интересный, ибо он предусматривает рассмотрение меха-низма партнерских отношений в рамках:

1. *двухсторонних договоров* между различными вузами, в рамках образовательных программ и услуг, целью которых является повышения качества подготовки специалиста с правом получения дипломов: по менеджменту (Diploma in Management Studies, DMS), магистра гуманитарных наук (Master Arts, MA), магистра природных наук (Master Science, MSc),

магистра делового администрирования (Master Business Administration, MBA), магистра права (Master Law, LLM), двойного диплома (Diploma Supplement, DS) к 2010 году.

2. *многосторонних договоров*, связанных: с разработкой международных, государственных и регион-нальных научных программ и правом защиты и присвоения научной степени Доктора (Doctor Philosophy, PhD) к 2010 году; с международной, государственной и региональной системой повышения квалификации и переподготовки специа-листов (в том числе и для высшей школы), подтвержденной сертификатом последилового уровня образования (Postgraduate Certificate in Education, PGCE); проведением мониторинга образовательных систем различных стран, разработкой практических шагов с последующим внедрением этих мер через Группу сопровождения отчета за результатами работы, совместно возглавляемую Европейской сетью обеспечения качества (ENQA), Европейской ассоциацией университетов (EUA), Европейской ассоциацией высших учебных заведений (EURASHE) и Объединением национальных студенческих союзов (ESIB), (Joint Quality Initiative (JQI), EUA); разработкой рекомендаций по системному сотрудничеству между признанными в европейских и национальных границах органами для улучшения взаимного признания аккредитации и решений в сфере обеспечения качества, дающих возможности конкурировать европейской системе высшего образования на мировом рынке образовательных услуг (ENQA, Joint Quality Initiative (JQI) EUA, EURASHE, ESIB).

По данным ЮНЕСКО уровень международной мобильности студентов увеличился за последние 25 лет на 300% и превысил показатели распространения самого высшего образования. По мнению экспертов Европейского Союза до 2010 года количество студентов, обучающихся за границей достигнет 2,8 млн. до 2025 года 4,9 млн.

В настоящее время инструментом мобильности являются европейские программы «Эразмус» (с 1995 «Сократ»), в рамках которых работают проекты «Commet», «Lingua» по созданию европейской модели высшего образования.

2.3. Взаимосвязь высшей школы с бизнесом. В программах 2003-2007 годов данная проблема рассматривается как одна из приоритетных в развитии социального партнерства в системе современной европейской высшей школы. *Она затрагивает сущность перестройки системы образования: ее цели и задачи, конечный продукт – качество подготовки специалиста, регулирования его социальной востребованности в условиях рынка вакансий.*

В рамках Берлинского совещания и особенно Бергенского были разработаны общие принципы понимания сущности социального партнерства и стратегии его развития. до 2010 года.

В первую очередь они касаются развития взаимовыгодного социального партнерства высшей школы с современным бизнесом в создании учебно-производственного и научно-экспериментального комплекса как основы подготовки высококвалифицированных кадров.

Моделью построения данного комплекса явился опыт ведущих европейских университетов, включающих в себя разные уровни образовательного

українських педагогів, таких, як І. Огієнко, С. Русова, С. Сірополко, О.В. Сухомлинська та інш. розглядаються проблеми підготовки вчителів українських шкіл.

Виділення невирішених раніше частин проблеми: Сьогодні практично відсутнє дослідження, в якому підготовка педагогів для українських шкіл в Криму розглядалась би як складова педагогічної освіти взагалі.

Мета: Здійснити аналіз історії української школи в Криму, щодо підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, та особливості цієї проблеми в Криму в другій половині ХХ століття.

Виклад основного матеріалу:

Після передачі Кримської області УРСР у 1954 році постало питання про вивчення української мови на півострові. З 1955-1956 року потрібно було підготувати на короткотермінових курсах 2150 учителів молодших класів і 700 викладачів української мови.

З передачею Криму Україні було пов'язане відкриття українського відділення в Кримському державному педагогічному інституті ім. Фрунзе М.В. У 1955 році був розформований філологічний факультет Криворізького педагогічного інституту й переведено до Кримського педагогічного інституту. Були переведені до Сімферополя студенти другого, третього і четвертого курсів [Об организации отделения украинского языка и литературы в Крымском педагогическом институте. Государственный архив АРК г. Симферополя № 1. Ф. № П-1, Оп. № 1, Д. № 3680, Л. 77.].

Члени кафедри української мови та літератури підбирали літературу для навчання, але педагогічну практику студенти випускних курсів змушені були проходити у школах Кривого Рогу: українських шкіл у Кримській області не було до 1957 р.

На факультеті готували учителів української мови та літератури, крім того, викладачі українського відділення факультету брали участь у підготовці й перепідготовці вчителів української мови та літератури середніх шкіл Кримської області [Об организации отделения украинского языка и литературы в Крымском педагогическом институте. Государственный архив АРК г. Симферополя № 1. Ф. № П-1, Оп. № 1, Д. № 3680, Л. 77.].

Студентів стаціонарного філологічного факультету нараховувалося більше 1500 осіб. Становленню кафедри широко допомагали професори О.І. Германович, В.М. Мігірін, декан С.А. Секиринський. Викладачі сумлінно працювали над кандидатськими дисертаціями і успішно їх захистили – А.І. Йова, К.Д. Антоненко, Ф.З. Яловий та інші, які роботу над дисертаціями розпочали на кафедрі української мови та літератури Кримського державного педагогічного інституту ім. М.В.Фрунзе.

Випускники українського відділення мали змогу здобувати необхідні знання й практичні навички володіння кількома мовами, а не лише слов'янськими. Це добре починаючи підхопили в інших областях, освітянське керівництво яких охоче запрошувало випускників українського відділення Кримського педагогічного інституту на роботу.

На сторінках українських журналів "Літературна газета", "Правда України", газет "Известия", "Правда" та інші друкувалися повідомлення про

розкриваються принципи і вимоги до організації факультативних занять старшокласників, їх функції у розвитку особистості. **Ключові слова.** Факультативні заняття, старшокласники, пізнавальний інтерес, принципи, життєві плани.

Резюме. Факультативные занятия для старшеклассников обеспечивают углубленное овладение учениками знаниями и практическими умениями в соответствии с их познавательными интересами, жизненными планами. Интенсификация учебного процесса, несоответствие содержания, форм и методов проведения занятий особенностям юношеского возраста являются причиной отказа старшеклассников от их посещения. В статье раскрываются принципы и требования к организации факультативных занятий для старшеклассников, их функции в развитии личности юношеского возраста. **Ключевые слова.** Факультативные занятия, старшеклассники, познавательный интерес, принципы, жизненные планы.

Summary. Optional courses for senior students provide their deep knowledge and development of practical skills according to their cognitive interests and plans for future. Intensification of learning process, discrepancy between contents, forms, methods and psychological peculiarities of their age make them refuse to attend the courses. The principals and demands of the optional courses' organization for senior school students, their function in personal development are revealed. **Keywords.** Optional courses, senior school students, cognitive interest, principles, plans for future.

Література

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 352 с.
2. Возрастная и педагогическая психология / под ред. Петровского А.В. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.
3. Кон И.С. Психология старшеклассника: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.
4. Кравченко Л.В. Формування в учнів 5-11 класів активної трудової позиції у процесі позаурочної предметно-перетворювальної діяльності: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 – Умань, 2005. – 201 с.
5. Лернер П.С. Инновационные факультативные курсы как средство личностного ориентирования профессионального образования / Школьные технологии 2005. – № 5. – С. 95-105.

Подано до редакції 17.04.2008

УДК 371

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДЛЯ РОБОТИ В УКРАЇНСЬКИХ ШКОЛАХ В ДРУГОЇ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

Фоміна Ольга Олександрівна, аспірантка КГУ,
асистент кафедри ТПП, СевНТУ

Постановка проблеми: Підготовка педагогічних кадрів для роботи в українських школах є важливим компонентом становлення та розвитку освіти на українській мові. Українська школа – є одним з найдавніших соціальних інститутів, який має довгу історію становлення, традиції, можливості впливу на розвиток суспільства і може стати чи не найважливішим чинником збереження національної самобутності українців, які проживають у Криму.

Аналіз останніх досліджень: Аналіз архівних матеріалів та наукової літератури свідчить, що існували різні підходи та вимоги до підготовки педагогічних кадрів для українських шкіл. В дослідженнях відомих

процеса, научно-экспериментальные лаборатории и институты, производственные подразделения, где происходит конкретное опробование науч-ных инноваций. Таковы традиции ведущих университетов Великобритании - Оксфордского, Кембриджского, Манчестерского, Ливерпульского, Шеффилдского, Бирмингемского); Германии - Боннского (Рейнский уни-верситет им. Фр. Вильгельма), Гейдельбергского, Фрейбургского, Берлин-ского, Швеции (Копенгагенского, Гетеборгского), Дании, Голландии – Амстердамского, определивших пути развития университетов США, Канады, Израиля, от части современной Японии, Кореи и Австралии. Важно также подчеркнуть, что в настоящее время в программах европейских вузах практика занимает не менее 10 кредитов. А в таких областях, как хими-ческая, авиационная промышленность, медицина, подготовка специалистов для сферы образования, она оценивается от 15 до 25 кредитов.

Формирование учебно-производственного и научно-эксперименталь-ного комплекса входит в государственную программу развития высшего образования названных стран и регулируется законодательными процессами льгот в системе налогообложения, страхования, предоставления кредитов, инвестиций, социального стимулирования. Все эти названные меры способ-ствуют обеспечению тесной взаимосвязи высшей школы с государственными институтами управления в обеспечении качественных программ по подго-товке специалистов.

Новые подходы к реформированию образования, которые отвечают инно-вационным тенденциям европейского развития формируют стратегию преобра-зований и в Украине. Так, в перспективах развития национальной высшей школы на 2005-2007 годы предусмотрены ряд мер, направленных на форми-рование новых кординально новых подходов в системе организации высшего образования.. Среди них – построение *модели опережающего образования*. Важность его определяется тем, что именно данная модель, сформированная и проверенная опытом европейских стран, определяет подготовку специа-листа в условиях *проектирования опережающих квалификационных требо-ваний*.

Ряд мероприятий по решению данного вопроса были намечены к 2005-2006 учебному году. Среди них построение *учебно-производственного комплекса*, который даст возможность перейти от «*системы запазды-вающего образования*» к «*опережающему*». Так, в рекомендациях МОНУ высшим учебным заведениям III и IV уровня акредитации четко определено: „*Качественная профессионально-практическая подготовка является важнейшей составной частью учебного плана, необходимой предпосылкой трудоустройства выпускников и их защиты от безработицы. Для реализации этой цели необходимо обеспечить безусловное выполнение Закона Украины «О внесении изменений в некоторые законодательные акты Украины (в сфере высшего образования)*» (Сведения Верховной Рады (ВВР), 2005 № 4) [6].

Среди первоочередных задач предлагается внести поправки к Закону Украины «О налогообложение прибыли предприятий» (пункт 4). В них должна быть разработаны и предоставлены льготы предприятиям и органи-зациям, способствующим профессиональной подготовке, обучению, перепод-готовке

или повышении квалификации своих работников. Соответственно, льготы распространяются и на те предприятия и организации, которые активно участвуют в проведение учебно-производственной практики студентов высших учебных заведений по профилю их деятельности или в структурных подразделениях, которые обеспечивают его деятельность.

Руководителям высших учебных заведений рекомендуется занять активную позицию относительно реализации этого Закона, установить на взаимовыгодных условиях *партнерские отношения с работодателями* для привлечения их средств на подготовку, переподготовку, повышение квалификации и предоставление мест студентам для прохождения учебно-производственной практики. В этих условиях, выпускающие кафедры обязаны сформировать перечень базовых предприятий, организаций, учреждений и заключить с ними соответствующие договоры на прохождение учебно-производственных практики студентами.

В рамках намеченных мер, необходимо провести *среди работодателей мониторинговые исследования относительно их видения технологий, процедур и правил организации и проведения учебно-производственных практик*, обобщить результаты мониторинга определить сильные и слабые стороны обеспечения качественной профессионально-практической подготовки студентов, определить барьеры, которые препятствуют ее реализации и внести предложения относительно их преодоления.

Знание, умение и навыки, полученные выпускниками, их трудоустройство и карьерный рост, по мнению НОНУ, должны стать основными критериями для аккредитации высших учебных заведений, оценивания результативности их деятельности» [4].

Соответственно, в рекомендациях на последующий учебный год (2006-2007гг.), комплекс конкретных мер был разработан более детально и сформулирован в следующем виде: „Министерство обращает внимание руководителей высших учебных заведений на состояние практической подготовки студентов, которая является неотъемлемой составляющей повышения качества подготовки специалистов. Главные усилия в этой работе следует сосредоточить на внедрение новых подходов на основе развития *социального партнерства с промышленниками и предпринимателями* по вопросам совершенствования учебного процесса, улучшение материально-технической базы, формирование баз практик, трудоустройство выпускников, *путем заключения соответствующих договоров как с государственными, так и негосударственными предприятиями, учреждениями, организациями*. Необходимо обеспечивать студентам возможность проходить практику на местах будущего трудоустройства.

Реализация отмеченных мероприятий будет содействовать развитию *социального партнерства с работодателями*, повышению конкурентоспособности выпускников высших учебных заведений на рынке труда, обеспечению возможности выполнения реальных квалификационных (дипломных) работ (проектов)» [5].

2. 4. Социальное партнерство в условиях рынка образовательных услуг.

включает програмування, моделювання власних дій.

Аналіз психолого-фізіологічних особливостей юнацького віку засвідчив, що розвинений внутрішній самоконтроль старшокласників, їх потяг до самостійності та незалежності, формування життєвих планів визначають спрямованість учнів старшого шкільного віку на оволодіння на високому рівні прийомами навчальної діяльності та самоосвіти, формами взаємодії з іншими людьми для підготовки до майбутньої професії та самостійного життя. Саме тому на факультативних заняттях, організованих за перерахованими вище принципами, ефективно розвиваються пізнавальні інтереси старшокласників, мотиви самоосвіти, відповідальність перед собою, батьками, вчителями, відбувається збагачення цих мотивів особистісним сенсом. Проте, розвиток цих значущих особливостей старшокласників можуть блокувати наступні чинники: ігнорування вчителем вікових особливостей та інтересів старшокласників, обмеження їх самостійності у навчальній діяльності, одноманітність форм проведення факультативних занять, відсутність творчих і проблемно-пошукових методів навчання, обмаль можливостей для самореалізації, жорсткий контроль з боку вчителя.

Висновки. В умовах модернізації системи загальної середньої освіти, впровадження 12-річного строку навчання у школі підсилюється соціально-педагогічний аспект у навчально-виховній роботі педагогічного колективу; головним завданням дорослих стає допомога старшокласникам у їхньому моральному, інтелектуальному, професійному, соціальному пошуку, що відображається у принципах організації, напрямі, змісті факультативних курсів, які пропонуються учням старших класів.

Факультативні курси мають бути інтегрованими щодо змісту, і це дає можливість сформулювати у старшокласників не фрагментарну, розірвану, а цілісну наукову картину світу. Таким чином, відбувається засвоєння знань фронтальним способом (вирівнювання процесу пізнання у часових межах і змістовному наповненні), що сприятиме підвищенню якості та міцності знань, коли засвоюються не лише явища і факти, а й механізми, процеси їх виникнення.

Головною стратегією в організації факультативних занять для старшокласників ми вважаємо відмову від авторитарних методів, стимулювання саморозвитку, орієнтацію на інтелектуально-пізнавальні інтереси учнів, що робить навчання не тільки обов'язком, а й потребою. Факультативні заняття для учнів старших класів мають надавати їм можливість для задоволення потреб у самореалізації, самопізнанні, самовдосконаленні, розвивати їх пізнавальні інтереси і здібності. Це визначає вибір адекватних форм і методів навчання на факультативних заняттях, що є предметом аналізу подальших досліджень.

Резюме. Факультативні заняття для старшокласників забезпечують поглиблене оволодіння старшокласниками знаннями та практичними вміннями у відповідності до їх пізнавальних інтересів, життєвих планів. Втім, інтенсифікація навчального процесу, невідповідність змісту, форм і методів проведення занять психолого-педагогічним особливостям юнацького віку змушують старшокласників відмовлятися від їх відвідування. У статті

щоб на факультативах старшокласники мали можливість застосовувати набуті навички та вміння, одночасно удосконалювали їх відповідно до умов та особливостей факультативів. Впровадження нового матеріалу на факультативах має бути педагогічно та психологічно обґрунтовано, оскільки перенавантаження факультативів надмірною кількістю нового матеріалу знижує зацікавлення учнів у таких заняттях в силу їх важкості, недоступності.

Інтегративність змісту визначається тим, що сутністю навчання старшокласників на факультативах стає поліпредметна сфера актуального знання, необхідного для життєвого та професійного самовизначення зростаючої особистості.

Відсутність прямого оцінювання з боку вчителів обумовлюється тим, що підсумки, висновки щодо результатів своєї роботи на факультативах здійснюють самі виконавці. З боку вчителя може бути лише непряме оцінювання – позитивний відгук, популяризація успіхів учнів (у шкільній газеті, на шкільному радіо), надання можливості демонстрації їх вмінь та навичок на уроках.

Обов'язковість у виконанні учнями добровільно взятих на себе позакласних доручень визначається груповим характером роботи на факультативах. Групова діяльність та співробітництво є необхідними для формування навичок соціальної взаємодії; вміння поєднувати власні інтереси із суспільними, сприяє формуванню відповідальної взаємозалежності між суб'єктами діяльності.

Цілеспрямованість та регулярність проведення факультативних занять полягає у тому, що відвідування факультативів регламентується шкільним розкладом, програмою.

У розвитку особистості старшокласників факультативні заняття хоча й дублюють функції обов'язкового навчання (освітня, розвивальна, виховна), але мають й інші функції: профорієнтаційна, компенсаторна, технологічна, комунікативна, футурологічна.

Профорієнтаційна функція пов'язана з профілізацією навчання на факультативах і передбачає спеціальні методики та відповідну підготовку вчителя. Профілізація дає змогу учням раціонально використати свій вільний час, кошти батьків, а отже, самостійно та відповідально будувати власну траєкторію освіти.

Технологічна функція полягає у можливості практично застосовувати набуті знання, вмінні отримані раніше досвід діяльності, спілкування застосовувати у нових умовах та ситуаціях.

Компенсаторна функція передбачає "свободу людини бути іншою" [5, с. 96], адже профілізація освіти не має бути детермінованою, однозначно заданою та повністю поглинати особистість. Ідея безперервної освіти обумовлена мінливістю соціокультурної ситуації і робить реальною зміну професій декілька разів за трудове життя, тому на факультативах має здійснюватися всебічний розвиток старшокласників.

Комунікативна функція визначається вмінням ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі учень-вчитель, учень-учень.

Футурологічна функція полягає у вмінні проектувати майбутнє, що

Важнейшим фактором развития современного высшего образования является *рост конкуренции на мировом рынке образовательных услуг в условиях активного взаимодействия с рынком предлагаемых вакансий*. Помимо традиционных форм приема иностранных студентов на обучение появился новый сектор «большого бизнеса» в образовании, транс национальный. Он реализуется как *оффшорные кампусы, франчайзинг учебных программ и виртуальное «on-line» - образование*. В данном секторе наблюдается интенсивный и широкий охват студентов за пределами страны-провайдера образования как в развивающихся, так и в высоко-развитых государствах. Лидерами этого направления образовательного бизнеса сегодня являются США, Великобритания и Австралия. Однако, в последние годы, активно подключаются в этому процессу и страны Болонского содружества. Конкуренция обостряется также в результате появления все большего количества частных вузов.

В течение последующих лет (2007-2010 гг.) европейскими органами будет разработан инструмент доступа, регулирования и контроля работы вузов на территории суверенных государств. Инструментом их должна стать *европейская аккредитация крупнейших университетов* и определения их в качестве лидирующих в системе европейского высшего образования. В настоящее время, отсутствие европейской аккредитации университетов таких стран как Украина, создает условия односторонней экспансии иностранных вузов и является тормозом в развитии социального партнерства, способствуя созданию образовательных монополий [17].

Выводы. В настоящее время, в условиях мобильности и социального партнерства высшее образование активно перешло от удовлетворения общественных потребностей, к формированию его будущих общественных возможностей, определяя свой *приоритет* не только в социальном, но и в экономической политике стран европейского содружества, в том числе и современной Украине. На практике этот приоритет означает целеустремленное развитие высшего образования в интересах роста человеческого капитала и на этой основе - в интересах управления будущим, разрешения существующих и предотвращения возникновения новых социальных и экономических проблем, укрепления международных позиций государства и обеспечения его роста конкурентоспособности, приоритета в условиях равноправных партнерских отношений.

В статье рассматривается процесс развития евроинтеграции в системе высшего образования за период 2003-2007 года в контексте проблем мобильности студентов и профессорско-преподавательского состава, социального партнерства, рынка образовательных услуг как важнейших факторов повышения конкурентоспособности европейской высшей школы.

В статье рассматривается процесс развития евроинтеграции в системе высшего образования за период 2003-2007 года в контексте проблем мобильности студентов и профессорско-преподавательского состава, социального партнерства, рынка образовательных услуг как важнейших факторов повышения конкурентоспособности европейской высшей школы.

This article is considered of development of eurointegration in the system of

high education of 2003-2007 year in the context of problems of mobility students and faculty advisors, social partnership, market of educational services as how major factors of rise of competitiveness of European high school.

Литература

1. Указ Президента України "Про удосконалення системи вищої освіти України №119/2004.
2. Підвищення ефективності вищої освіти – визначний чинник зростання соціально-економічного потенціалу держави : Матеріали до доповіді міністра освіти і науки на підсумковій колегії МОН (23 лютого 2006 р., м. Київ) // Освіта України. - № 13 (706) 17 лютого 2006 р. – С. 2-9.
3. Про затвердження Державної програми розвитку вищої освіти на 2005-2007 роки: Пост. Кабінету Міністра України від 8 вересня 2004р. №1183.
4. Про основні завдання вищим навчальним закладам на 2005/2006 навчальний рік: (лист Міністерства освіти і Науки України). – К.: Знання, 2005. – 15 с.
5. Про основні завдання вищим навчальним закладам на 2006/2007 навчальний рік: (лист Міністерства освіти і Науки України). – К.: Знання, 2006. – 23 с.
6. «О внесении изменений в некоторые законодательные акты Украины (в сфере высшего образования)» (Сведения Верховной Рады (ВВР), 2005 № 4).
7. Коммюніке зустріч європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, 19-20 вересня 2003 року, м. Берлін.
8. Загальноєвропейський простір вищої освіти - досягнення цілей. Коммюніке Конференції міністрів країн Європи, відповідальних за сферу вищої освіти. м. Берген, 19-20 травня 2005 р.
9. Вища освіта в Україні: Навч. посібник / В.Г. Кремень, С.М. Ніколаєнко, М.Ф. Степка та ін.; За ред. В.Г. Кременя, С.М. Ніколаєнко. - К.: Знання, 2005. - 327 с.
10. Болонський процес: Документи. - Укладачі: З.І.Тимошенко, І.Г. Оніщенко, А.М.Грехов, Ю.І. Палеха. - К.: Вид-во Європ. Ун-ту, 2006. – 169 с.
11. Болонський процес: Нормативно-правові документи. _Укладачі: З.І.Тимошенко, І.Г. Оніщенко, А.М.Грехов, Ю.І. Палеха. – К.: Вид-во Європ. Ун-ту, 2006. – 102 с.
12. Журавлева О.И. Современное университетское экономико-управленческое образование за рубежом (1970- 1990 гг.). Инновационный менеджмент у системі модернізації управління освітою. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції.- Донецьк: ДДУУ, 2004. - С. 63-69.
13. Журавлева О.И. Система випереджаючої освіти як визначний чинник сучасної вищої школи /Актуальні проблеми входження вищих навчальних закладів України до єдиного європейського простору: Матеріали міжн. Наук.-метод. Конф.(Київ, 22 – 23 листоп.2005 р.):Тези доп.. – Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2005.- С.178.
14. Журавлева О.И. Международные проекты по формированию структуры общих предметных компетенций выпускников как важнейший инструмент евроинтеграции украинской высшей школы /Развиток міжнародного співробітництва в галузі освіти у контексті Болонського процесу: Матеріали міжн. Конференції. Ялта, КГУ, 2006. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: педагогіка і психологія. - Вип. 2.- Ялта: РВВ КГУ, 2006.
15. Журавлева О.И. Повышения качества подготовки специалистов в условиях социального партнерства /тематичний випуск „Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору“- Додаток 3 (т.3) – Київ, Інститут вищої освіти АПН України, Гносис, 2006 С. 101.
16. Журавлева О.И. Непрерывность как инструмент формирования духовной и социальной идентичности человека в условиях современной высшей школы / Идентичність у сучасному вимірі / Матеріали науково-практичної конференції. - Донецьк: ДонДНУ, С.348.
17. Журавлева О.И. Болонський процес: Теорія і практика /Навчально-методичний посібник, Донецьк, ДонДУУ, - 2007. – 246 с.

Подано до редакції 11.04.2008

пізнавальної мотивації.

Таким чином, ми виокремлюємо наступні *принципи* організації факультативних занять у старшій школі: принцип добровільності, принцип самостійності та принцип комплексності.

Принцип добровільності полягає у добровільному характері участі учнів старшої школи у відвідуванні занять, що обумовлено виключно їх власними інтересами, міркуваннями. Від вчителя цей принцип організації факультативних занять вимагає своєчасно помітити зацікавлення учнів у предметі, залучити їх до діяльності в позакласний час. Водночас, дотримання цього принципу має супроводжуватися і певними дисциплінарними вимогами: добровільність вибору поєднується з послідовним педагогічним супроводом, спрямованим на розвиток самодіяльності старшокласників. Це визначає й зміст та форму факультативних занять – вони мають підтримувати, поглиблювати та розвивати інтерес старшокласників, надавати широку автономію у навчальній діяльності.

Принцип самостійності засновується на попередньому принципі і визначається нерегламентованою, у порівнянні із класно-урочною системою, навчальною діяльністю учнів старшої школи. Це надає учням відчуття «господарів» справи, яку вони виконують, починаючи із задуму до власне виконання. На відміну від навчальної діяльності на уроках, де допомога вчителя має керівну роль, на факультативах старшокласники виявляють більше автономії, винахідливості, творчості як у виконанні, так і в організації занять, у виборі форм роботи, що відповідають їх інтересам та віковим особливостям.

Принцип комплексності полягає в тому, щоб забезпечити єдність практичних, розвивальних та виховних цілей факультативних та класних занять. Це передбачає зв'язок навчального матеріалу, який використовується на уроці з темою та проблемою, яка розглядається на факультативах. Робота старшокласників на факультативах ґрунтується на знаннях, які вони отримали на уроках, тому важливо, щоб учні найбільш продуктивно застосовували їх на факультативних заняттях. Разом з цим, існує і зворотній зв'язок – навички та вміння, отримані учнями на факультативних заняттях, позитивно впливають на інтерес до навчання взагалі. Принцип комплексності передбачає вирішення не лише вузькопрофільних задач, а й здійснення загального виховання молодого покоління. Комплексність полягає у взаємозв'язку всіх видів навчально-виховної роботи: класної, позакласної та позашкільної, їх єдність та взаємозв'язок.

Перераховані вище принципи організації факультативних занять знаходять своє відображення у наступних дидактичних **вимогах**: зв'язок класної та факультативної роботи, інтегративність змісту, відсутність прямого оцінювання, обов'язковість у виконанні учнями добровільно взятих на себе позакласних доручень, цілеспрямованість та регулярність проведення факультативних занять.

Зв'язок класної на уроках та позакласної на факультативах роботи може бути двобічним. Зміст навчальної діяльності на факультативах спирається на матеріал, знання та вміння, які старшокласники набули на уроках під час вивчення предметів інваріантної частини навчального плану. Звідси, важливо,

факультативних занять у старшій школі, їх функції у розвитку особистості старшокласників, що, зрештою, визначає роль та місце факультативних занять у системі загальноосвітньої підготовки старшокласників.

Виклад основного матеріалу. Як один із видів диференціації навчання за інтересами, факультативні заняття були впроваджені в систему загальноосвітньої підготовки учнів у 70-ті роки минулого століття саме з метою поглиблення знань, розвитку інтересів, здібностей учнів середніх та старших класів, їх професійного самовизначення.

Факультативні заняття складають варіативну частину навчального плану загальноосвітньої школи і реалізуються програмами, що схвалені відповідними органами МОН України. Програми факультативних курсів мають орієнтовний, гнучкий характер і дають право вчителю творчо підходити до реалізації їх змісту. Так, наприклад, вчителі можуть виключити із програми або внести на розгляд проблеми та питання, які, відповідно, не викликають або викликають в учнів особливий інтерес. Вчитель може також складати оригінальні, авторські програми, які затверджуються педагогічною радою школи.

Факультативні заняття для старшокласників – це невеликі за обсягом спеціальні курси, що знайомлять учнів із деякими сферами сучасного знання, є системою декількох тем, які пов'язані між собою та співвідносяться з основними предметами інваріантної частини шкільної освіти. Для здійснення такого зв'язку вчителю необхідно систематизувати матеріал (факультативна тема має вивчатися після вивчення матеріалу основного курсу); створювати умови для самостійного застосування учнями отриманих знань, здійснювати їх перенос в нові умови діяльності, комбінувати відомі способи діяльності. Отже, метою факультативних курсів в старших класах є розширення інформованості учнів з навколишньої дійсності, задоволення широкого кола їх інтересів, підготовка до олімпіад, сприяння свідомому вибору старшокласниками подальшого шляху здобуття освіти.

Основне завдання середнього закладу освіти – розвиток особистості та її індивідуальності – вирішується на факультативах шляхом розширення й поглиблення знань учнів через узагальнення наявного життєвого досвіду й злиттям його з раніше придбаними знаннями, можливістю застосовувати ці знання у власній життєтворчості.

Діяльність старшокласників на факультативних заняттях характеризується активністю та інтенсивністю, адже учні обирають факультатив відповідно до своїх інтересів, життєвих планів, особистісних міркувань. Інтерес учнів до факультативного курсу, у свою чергу, спонукає вчителя добирати найбільш актуальні теми та оптимальні види діяльності, пропонуючи учням засоби розвитку мислення, пам'яті, уявлення, індивідуальних здібностей.

Урок, що залишається основною формою передачі знань й контролю їхнього засвоєння, не вповні задовольняє запити підростаючого покоління, не відповідає загальному технікатичному рівню сучасних старшокласників. Саме тому факультативні заняття необхідно організувати на принципово інших засадах, а саме – орієнтація на різноспрямованість змісту, застосування інтерактивних методів, що сприяє активності учнів, їх самостійності, розвитку

УДК 37.014.256+502:37.03

ПРОГРАММА «ДЕСЯТИЛЕТИЕ ООН ПО ОБРАЗОВАНИЮ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ» КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТОВ

Кочурко Василий Иванович, Зуев Владимир Николаевич

Барановичский государственный университет, г. Барановичи, Беларусь

20 декабря 2002 года Генеральная Ассамблея провозгласила 10-летний период, начинающийся 1 января 2005 года, Десятилетием образования в интересах устойчивого развития Организации Объединенных Наций ([резолюция 57/254](#)). Ассамблея назначила Организацию Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) ведущим учреждением в вопросах проведения Десятилетия и предложила ей подготовить проект плана осуществления на международном уровне, содержащий разъяснение в отношении его связи с такими существующими программами в области образования, как [Дакарские рамки действий](#), принятые на Всемирном форуме по образованию в 2002 году, и [Десятилетие грамотности](#) Организации Объединенных Наций (2003-2012). Ассамблея предложила правительствам способствовать повышению информированности населения о Десятилетии и расширению участия в его проведении, в том числе на основе сотрудничества с гражданским обществом и другими соответствующими заинтересованными сторонами и по линии инициатив по их привлечению, на начальном этапе Десятилетия [3].

Одним из ключевых событий, явившегося логическим продолжением целого ряда международных инициатив, стала разработка «Стратегии Европейской экономической комиссии ООН для образования в интересах устойчивого развития (ОУР)», принятой в марте 2005 г. в Вильнюсе. Стратегия направлена на переход от привычной парадигмы «передачи знаний» к более сложной – «выработке аналитических способностей» самостоятельно формулировать проблемы и находить пути их решения. Стратегия представляет собой первый пример стратегического подхода к ОУР на уровне всего региона. Стратегия будет согласована и будет подлежать выполнению 55 различными государствами-членами, среди которых представлены несколько государств мира с наиболее успешной экономической, страны с экономикой переходного периода и другие государства, сталкивающиеся с серьезными экономическими, экологическими и социальными проблемами. Для того чтобы Стратегия работала и была эффективной, необходимо достичь баланса между отходом от чрезмерных предписаний, с одной стороны, и, с другой стороны, детализацией, необходимой для реализации политики на практике.

Образование для устойчивого развития (education for sustainable development) – новая образовательная парадигма XXI века. Оно является процессом и результатом прогнозирования и формирования человеческих качеств (знаний, умений, навыков, отношений, компетентностей), обеспечивающих повышение качества жизни в пределах естественной емкости природных экосистем. Императив устойчивого развития рассматривает не просто охрану природы, а формирование нового типа социальных отношений. Экологически грамотный человек сможет внести свой вклад в устойчивое

развитие своего населенного пункта, страны и цивилизации в целом, обеспечить жизненно важные условия для своего существования и создать предпосылки для достойной жизни будущим поколениям.

ОУР предполагает переход от профессионального экологического, экономического, географического и др. видов образования к такой экономически и социально ориентированной модели обучения, в основе которой должны лежать широкие междисциплинарные знания, базирующиеся на комплексном подходе к развитию общества, экономики и окружающей среды.

Одной из предпосылок устойчивого развития выступает экологическое образование, но оно требует реформирования в соответствии с идеями ОУР. ОУР – междисциплинарное образование, требующее обучение идеям развития, формирование реального знания через активное обучение.

Создание экологического образования (environmental education), первоначально имеющего природоохранную направленность, было одним из ответов на внимание общества к проблемам окружающей среды. За последние десятилетия оно непрерывно менялось по своему содержанию, претерпевая те же изменения, что и сама экология, которая постепенно превратилась из раздела биологии в меганауку.

По мнению многих исследователей, экологическое образование не достигло своей цели. Первая причина такой ситуации – переоценка роли экологических знаний. Вторая – противоречия между предлагаемыми моделями поведения человека в окружающей среде и реальной практикой природопользования, недостаточный уровень интеграции экологических вопросов с социальными и экономическими. Экологические проблемы порождаются в первую очередь уровнем социально-экономического развития общества.

Из-за сложности и многоплановости возникающих методологических, методических, организационных проблем существенного прогресса в области реализации идей ОУР не наблюдается. ОУР – это конструкция обучения. В содержательном плане реализация ОУР представляет собой инновационный проект, сопоставимый с Болонским процессом. Прорыв в этой области возможен при активном обсуждении как самой идеи ОУР, так и практических наработок в области ее реализации всеми заинтересованными сторонами (табл.).

Таблица – Изменения в учебных планах, содержаниях и процессе обучения

От	К
Учебный план как окончательная схема	Учебный план как опыт, ситуационное обучение
Фиксированное знание	Изменяющееся знание
Абстрактное знание	Реальное знание
Единая модель обучения	Многовариантные модели обучения
Пассивное образование	Активное обучение
Отсутствие концепции устойчивого развития	Обучение идеям развития

В настоящее время разработана генеральная структура Программы всеобщего обучения в контексте ОУР, включающая пять основных разделов: «Условия устойчивого существования жизни на Земле», «Экологические последствия роста численности человечества и потребления природных

также критерии оцінювання. **Ключові слова:** професійно-вибіркова дисципліна, програма, зміст і структура програми, сучасні засоби навчання, класифікація засобів навчання, професійно орієнтовані навички й уміння, майбутній учитель англійської мови.

Література

1. *Робоча програма з курсу за вибором “Сучасні засоби навчання іноземних мов” для спеціальності 7.030502 “Мова і література”// Укладач робочої програми: к.п.н., ст. викладач Черниш В.В. – К., 2002. – 20 с.*

2. *Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. Монография. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336с.*

3. *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference. Final Report. A report to the European Commission Directorate General for Education And Culture // Written by Michael Kelly, Michael Grenfell, Rebecca Allan, Christine Kriza and William McEvoy. – September 2004. – 124 p.*

Подано до редакції 19.04.2008

УДК 371.315.6 + 371.385

РОЛЬ ТА МІСЦЕ ФАКУЛЬТАТИВНИХ ЗАНЯТЬ В СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ.

Шиян Тетяна Володимирівна, викладач кафедри іноземних мов, Миколаївський державний університет ім. В.О.Сухомлинського

Постановка проблеми. Факультативні заняття є ефективною формою удосконалення загальноосвітньої підготовки старшокласників і мають забезпечувати поглиблене оволодіння знаннями та практичними вміннями у відповідності до інтересів та уподобань учнів старшої школи. Аналіз реального стану організації факультативних занять у загальноосвітніх школах засвідчив, що факультативи використовуються переважно для ліквідації недоліків у знаннях і вміннях учнів з певного навчального предмету або в якості додаткових занять з предметів інваріантної частини навчального плану. З іншого боку, інтенсифікація навчального процесу старшокласників, збільшення навчального навантаження змушують старшокласників відмовлятися від відвідування факультативів, особливо, якщо їх зміст, форми та методи не задовольняють пізнавальні інтереси учнів старшої школи, не сприяють формуванню компетентностей, необхідних їм для реалізації життєвих планів.

Аналіз досліджень та публікацій. Психолого-педагогічні засади організації навчання старшокласників на факультативах засновуються, насамперед, на психолого-фізіологічних особливостях старшокласників. За віковою періодизацією, запропонованою О.В.Петровським [2] старшокласники належать до періоду раннього юнацтва. Психологічними та соціологічними дослідженнями юнацького періоду доведено, що у цей період відбувається активний інтелектуальний розвиток, посилення соціальних мотивів навчання, ускладнення системи уявлень про себе (Я-концепції), рівень домагань тощо [1; 3]. Ці особливості розвитку старшокласників мають реалізацію у навчальному процесі, зокрема на факультативних курсах. Факультативні курси доповнюють загальноосвітню підготовку старшокласників і мають такі переваги у порівнянні з обов'язковим навчанням: нерегламентованість змісту, форм і методів навчання, можливість практичної перевірки потенціальних (прихованих) можливостей, вільне спілкування з однолітками та інш. [4, с.86].

Завданням статті є розкрити принципи і вимоги щодо організації

представляют их на занятиях, например, для модульного контроля студентам пропонується виконати проектну роботу: «Сучасні засоби навчання читання учнів старшої школи».

По закінченні курсу студенти складають залік. До його складання допускаються студенти, рейтинговий бал яких складає 20 балів і більше (максимально можливий бал – 40). Набрані ними рейтингові бали зберігаються, якщо студент отримав оцінку «зараховано» за національною шкалою. За шкалою ECTS він отримує:

36 балів і вище – А	26-29 балів – D
33-35 балів – В	20-25 балів – E
30-32 бали – С	

Об'єктами контролю є: рівень засвоєння теоретичних знань та володіння професійно-методичними вміннями.

До складання заліку студенти розробляють та презентують проекти з обраної ними тематики. При їх оцінюванні викладач керується такими критеріями: 1) виконання проекту; 2) точність виконання; 3) усна співбесіда: презентація проекту; 4) відповідність змісту; 5) повнота і ґрунтовність викладу інформації студентом; 6) термінологічна коректність.

Висновки. Таким чином, ми охарактеризували й описали цілі, зміст та структуру програми професійно-вибіркової дисципліни «Сучасні засоби навчання». Навели короткий зміст лекцій та практичних занять. **Перспективами** дослідження ми вбачаємо в описі ефективності курсу, можливості розширення окремих виучуваних тем та запровадження їх до навчального процесу ВНЗ, що готують майбутніх учителів ІМ.

Summary. The article deals with the curriculum 'Contemporary Means of Teaching' for the initial education of foreign language teachers. The theoretical bases for the curriculum, its main principles, structure, content, and some key concepts in assessment and evaluation are analysed.

Keywords: curriculum, structure and content of the curriculum, means of teaching, initial language teacher education, trainee teachers, professional skills.

Резюме. В статті описується і теоретично обґрунтовується зміст і структура курсу по вибору «Современные средства обучения». Программа разработана для высших учебных заведений, готовящих будущих учителей английского языка. В работе изложены основные положения предлагаемой программы, краткое содержание лекционного и практического курса дисциплины, навыки и умения, формируемые у студентов, а также форма и объекты контроля, а также критерии оценивания. **Ключевые слова:** профессионально-выборочный курс, программа, содержание и структура программы, современные средства обучения, классификация средств обучения, профессионально ориентированные навыки и умения, будущий учитель английского языка.

Резюме. У статті подано опис і теоретичне обґрунтування змісту і структури професійно-вибіркової дисципліни «Сучасні засоби навчання». Програма розроблена для вищих навчальних закладів, що готують майбутніх учителів англійської мови. В роботі викладені основні положення програми, короткий зміст лекційного та практичного курсу дисципліни, навички й вміння, що формуються у студентів, а також форма й об'єкти контролю, а

ресурсов», «Экологические последствия увеличения разнообразия и количества отходов». «Организационные, правовые и экономические средства предотвращения экологического кризиса», «Принципы устойчивого развития человечества».

Реформирование экологического образования потребует и усиления междисциплинарного характера обучения. Этому может способствовать введение в учебные планы подготовки специалистов в высшей школе спецкурсов «Социальная экология», «Стратегия устойчивого развития», «Химия окружающей среды», «Экологические проблемы региона».

В Федеративной Республике Германии мероприятия декады ООН в 2007 году проходили под девизом «Образование и защита климата», в 2008 – «Вода». Правительственная программа с финансированием 200 млн евро была направлена на тепловое санирование зданий школ и детских садов. Многие мероприятия были проведены и будут проводится в рамках ежегодного Добровольного Экологического Года (Freiwillige Ökologische Jahr (FÖJ)) [2].

Из представителей образовательных институций создано несколько рабочих групп – «Элементарная педагогика», «Школа». «Высшая школа», «Внешкольное образование», «Информационное обучение», «Потребление» [1], целью которых является выработка нормативных документов и методических материалов для совершенствования образовательной системы в контексте устойчивого развития.

Во всех федеральных землях уже организованы долгосрочные пилотные проекты, которые финансируются местным сообществом и федеральным правительством. Каждый из этих проектов (их уже более 50) ставит целью претворение на практике идей ученых в области устойчивого развития, обеспечивает трансфер технологий, развитие международного сотрудничества.

В Российской Федерации университетами создан Научно-методический совет по экологии и устойчивому развитию, ответственный за включение вопросов, связанных с устойчивым развитием, в новые образовательные стандарты и программы. Важную работу по внедрению идей устойчивого развития в инженерное образование ведет Московский химико-технологический университет им. Д. Менделеева, в ряде университетов открыты кафедры устойчивого развития.

В Республике Беларусь в настоящее время на стадии обсуждения находится проект Республиканской многоуровневой интегрированной программы по образованию, воспитанию и просвещению в области окружающей среды. Отмечается, что образование, воспитание и просвещение в области окружающей среды является одним из важнейших условий решения проблем сохранения стабильности природной среды и призвано способствовать формированию социальной базы для реализации идеи устойчивого развития посредством воспитания ответственности перед природой, осознания необходимости ее охраны и рационального использования, повышения моральных качеств человека до уровня, соответствующего масштабам перемен в современном мире.

В Программе использован международный термин «образование в области окружающей среды» (environmental education), который закреплен

конвенцией ООН по проблемам окружающей среды, состоявшейся в 1972 году в Стокгольме (Швеция).

Программа является продолжением мер по формированию эффективной государственной политики в области охраны окружающей среды и рационального использования природных ресурсов и основывается на Концепции образования в области окружающей среды, а также Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 года и международных документов, выработанных в рамках Десятилетия ООН об образовании для устойчивого развития, и обеспечивает реализацию общепринятых в настоящее время целей экологического образования.

В 2007 г. на Конференции министров окружающей среды Европы в Белграде были сформулированы индикаторы образования для устойчивого развития, направленные на оценку прогресса европейских стран на пути создания национальных систем ОУР. Они включают: действия страны по становлению ОУР, место ОУР в формальном и неформальном образовании, обучение преподавателей ОУР и включение ОУР в преподавание, наличие учебных материалов по ОУР, наличие научно-методических разработок по ОУР, международная и межрегиональная кооперация.

В качестве одной из основ сотрудничества университетов в глобальном и региональном масштабе могут стать программы Десятилетия. Прежде всего это может быть связано с включением в учебный процесс подготовки специалистов, бакалавров, магистрантов спецкурсов по устойчивому развитию и его аспектам, таким как устойчивое потребление, экологический менеджмент, социальная экология, экологическое нормирование, экологический аудит и т.д. Учитывая, что рассматриваемые вопросы имеют трансграничное и глобальное значение, университеты могут обеспечивать обмен преподавателями, реализацию совместных учебных программ, совместных научных исследований. Университеты могут выступать в роли региональных научных центров, выполняющих программы по заказу промышленности и государственных структур.

Уже сегодняшняя практика реализации проектов в рамках Десятилетия показывает значительную роль университетов как концентраторов научной мысли и «инкубаторов» идей в области экологии, экономики, социума.

Резюме. Рассматриваются возможности университетов в реализации программ «Десятилетия ООН по образованию для устойчивого развития», реализуемых в период 2005–2015 гг. Существует возможность включения в учебный процесс подготовки специалистов, бакалавров, магистрантов спецкурсов по устойчивому развитию и его аспектам, таким как устойчивое потребление, экологический менеджмент, социальная экология, экологическое нормирование, экологический аудит и т.д., трансфер преподавателей и студентов.

Литература

1. Arbeitsgruppe. – Путь доступа: http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/05__UN__Dekade__Deutschland/05__Die__20Arbeitsgruppen/Arbeitsgruppen.html
2. Forkel-Schubert, J. UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung: Bildung und Klimaschutz. – Путь доступа: <http://www.umweltbildung.de/newsdetails.html?>

засобів навчання. Характеристика, класифікація та роль аудіовізуальних технічних засобів навчання ІМ.

Практичне заняття 2. Характеристика й аналіз аудіокнижок (АК), НМК та аудіододатків до них. Характеристика й аналіз основних компонентів АК і НМК. Визначення мети та місця кожного компоненту у навчальному процесі. Визначення етапів роботи з АК. Характеристика розділів АК для читання, аудіювання й одночасного читання та аудіювання. Розроблення, укладання та систематизація вправ для роботи з АК.

Практичне заняття 3. Характеристика й аналіз відеофільмів (ВФ) та навчальних відео курсів (НВК) для навчання ІМ. Характеристика й аналіз ВФ та НВК для використання на різних етапах навчання ІМ. Визначення їх ефективності. Порівняльна характеристика ВФ і НВК. Відбір відеофрагментів та розробка вправ для навчання мовних аспектів та видів мовленнєвої діяльності.

Лекція 5. Можливості використання комп'ютерних технологій у навчанні ІМ. Основні характеристики та класифікація мультимедійних засобів, їх роль і місце у навчальному процесі.

Практичне заняття 4. Характеристика й аналіз комп'ютерних програм для навчання ІМ. Характеристика й аналіз комп'ютерних програм для навчання ІМ, їх класифікація, навчальний потенціал та відбір для навчання різних вікових груп, цілей навчання та контролю.

Практичне заняття 5. Вправи для розвитку умінь учнів працювати/навчатися за допомогою Інтернету та електронної пошти. Розробка та презентація вправ для навчання в Інтернеті /в режимах on line, off line/ та використання електронної пошти для навчальних (професійно орієнтованих) цілей. Вправи для формування умінь професійно орієнтованого спілкування засобами Інтернету (електронної пошти, чату тощо).

Звичайно, аудиторна робота студентів збагачується їх позааудиторною самостійною роботою. Кожен студент отримує методичне завдання. Наведемо приклади завдань (для зручності ми подаємо їх українською мовою, на практиці такі завдання формулюються ІМ) :

I. Ознайомтеся з основними положеннями аналізу НМК для початкової, основної та старшої школи і вкажіть:

1. Специфіку НМК для кожного типу школи.
2. Наявність/відсутність послідовності: НМК для початкової школи → НМК для основної школи → НМК для старшої школи.
3. Оберіть за власним уподобанням аналіз НМК (із запропонованих публікацій) і назвіть:

- | | |
|-------------------------------|-----------------------------------|
| А. Матеріальну презентацію. | Г. Понятійний (тематичний) зміст. |
| Б. Допоміжні засоби навчання. | Д. Тести та оцінювання. |
| В. Мовний зміст. | |

II. Опишіть аудитивні і візуальні технічні засоби навчання.

III. Доведіть доцільність використання аудіовізуальних технічних засобів навчання діалогічного мовлення.

IV. Розробіть план-конспект уроку з використанням комп'ютерних технологій.

Готуючись до практичних занять студенти розробляють міні-проекти та

навчання ІМ; загальну характеристику сучасних ЗН; класифікацію сучасних ЗН у навчанні ІМ;

Основні поняття: новітні/сучасні ЗН, нетехнічні ЗН, технічні аудитивні, візуальні, аудіовізуальні ЗН, мовний портфель учня, сучасні зарубіжні навчально-методичні комплекси (НМК) та його компоненти.

Лекція 1. Новітні засоби навчання іноземних мов.

Класифікація новітніх ЗН. Особливості використання ЗН від етапу навчання в загальноосвітніх закладах освіти.

Частина II. Нетехнічні візуальні засоби навчання

Мета: Дати теоретичні поняття та сформувати у студентів уміння аналізувати, відбирати та виготовляти нетехнічні візуальні засоби для використання у навчанні ІМ.

Основні проблеми: визначення придатності певних ЗН до використання у сучасному процесі навчання ІМ.

Провідна ідея: використання ЗН має бути підпорядковане принципу комунікативної спрямованості навчання, особистісно-орієнтованому навчанню.

Основні поняття: нетехнічні ЗН, Європейський Мовний Портфель (ЄМП) учня, процедура створення та заповнення ЄМП, автономність роботи учня, мовна біографія/мовний паспорт, мовна карта, користувач ЄМП, міжкультурне співробітництво, загальноєвропейські рівні володіння ІМ, пілотування матеріалів ЄПМ, самооцінка, безперервна освіта, Досьє, аналіз навчальних матеріалів і оцінка їх ефективності.

Лекція 2. Загальна характеристика нетехнічних засобів навчання (НЗН). Типологія НЗН, їх переваги та недоліки, відповідність етапам навчання ІМ. Цілі та завдання запровадження ЄМП у навчальний процес, адресати ЄМП. Шляхи використання ЄМП у навчальних закладах різного типу.

Практичне заняття 1. Аналіз НЗН.

Характеристика й аналіз НЗН. Відбір та презентація НЗН для навчання мовних аспектів і видів мовленнєвої діяльності.

Частина III. Технічні аудитивні, візуальні й аудіовізуальні засоби навчання

Мета: Дати теоретичні поняття та сформувати у студентів уміння аналізувати, відбирати та застосовувати технічні засоби навчання, визначати доцільність їх використання, розробляти й укладати необхідні вправи.

Основні проблеми: визначення придатності й ефективності технічних аудитивних, візуальних та аудіовізуальних засобів навчання.

Провідна ідея: Відповідність і доцільність технічних засобів навчання цілям та етапам навчання ІМ.

Основні поняття: аудитивні ЗН, візуальні ЗН, аудіовізуальні ЗН, аудіозапис, фоновправа, відеофільм, навчальний відеокурс, діафільм із звуковим супроводом, комп'ютерні програми, компакт-диски, Інтернет, електронна пошта, чат.

Лекція 3. Загальна характеристика аудитивних і візуальних технічних засобів навчання. Характеристика, класифікація та роль аудитивних і візуальних технічних засобів навчання.

Лекція 4. Загальна характеристика аудіовізуальних технічних

http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=27555&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=html

3. UN Decade for Education for Sustainable Development (2005-2014). – Путь доступа: http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=27555&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=html

Подано до редакції 21.04.2008

УДК 371.315 (520+477)

РОЗВИТОК ОСВІТИ В ЯПОНІІ ТА УКРАЇНІ: ПІДХОДИ ДО ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЙ

Михайлюк Ганна Володимирівна
Київський національний лінгвістичний університет

У сучасному світі, який вийшов у третє тисячоліття, розвиток усього світу визначається у загальному контексті глобалізації. Разом з тим, Японія як країна-носіє східного менталітету, відрізняється від країн західного світу рядом аспектів, які стосуються і системи освіти також. Професія вчителя або викладача іноземної мови (ІМ) вважається в Японії однією з найпрестижніших. Процес підготовки майбутнього вчителя ІМ в Японії, як і в Україні, є дворівневим, тобто включає в себе підготовку бакалаврів та магістрів, проте склад та змістовність зазначених ступенів у системах освіти вказаних країн дещо відрізняється. Різниця у підходах до підготовки вчителя ІМ в Японії та Україні відображається у процесі формування комунікативної та професійної компетенцій вчителя ІМ. Відповідно, постає необхідність порівняти основні тенденції підготовки вчителя ІМ у вказаних країнах для подальшої розробки методики формування комунікативної та професійної компетенцій вчителя японської мови (ЯМ) в Україні з урахуванням особливостей освіти в Японії. Отже, приймаючи до уваги все, зазначене вище, **тему** нашого дослідження ми визначаємо як аналіз процесу формування комунікативної компетенції (КК) і професійної компетенції (ПК) майбутнього вчителя ІМ як складової процесу розвитку освіти в Японії та Україні.

Актуальність теми зумовлюється необхідністю розгляду зазначеної проблеми як складової освітніх процесів вказаних країн в умовах глобалізації світового суспільства для подальшої розробки методики формування КК і ПК вчителя ЯМ в Україні.

Відповідно, **метою** статті є визначити основні відмінності у підході до формування КК і ПК майбутнього вчителя ІМ в Японії та Україні. Визначена мета дослідження передбачає виконання наступних **завдань**: 1) визначити основні відмінності у системах освіти Японії та Україні; 2) визначити основні відмінності у підходах до підготовки вчителя в Японії та Україні на прикладі формування КК і ПК майбутнього вчителя ІМ.

Для вирішення поставлених завдань розглянемо спочатку основні відмінності у системах освіти Японії та Україні. Так, в основному, відмінності у поглядах на освіту в Україні та Японії стосуються її духовного підґрунтя, оскільки в Японії існує так званий «культ вищої освіти», який передбачає підготовку до вступу до престижного вищого навчального закладу (ВНЗ) з дитинства, так само як і продовження навчання після закінчення ВНЗ та прийому на роботу. Система «довічного наймання працівника» створює у ментальності японців чітку систему: підготовка з дитинства → гарний ВНЗ →

здобуття диплому → отримання місця у престижній компанії → підвищення кваліфікації на роботі впродовж життя [3,с.98]. Адже, згідно з традиційним мисленням японців, не передбачається подальшого переходу до інших компаній. Як зазначає японський соціолог Умесао Тадао, прийнятий в Японії принцип «довічного наймання» дає людині право тільки на одну спробу зайняти гідне місце в суспільстві [4,с.160]. Гарна освіта вважається гарантією того, що вона виявиться успішною. Відповідно, роботодавці зацікавлені наймати людину не з вузькопрофільною освітою, а з якісною широкою профільною підготовкою, оскільки наймають таку людину на все життя, з чого випливає орієнтація вищої освіти на загальний високий ступінь підготовки фахівців [3,с.104].

Порівняно з широкопрофільною орієнтацією освіти як підгрунтя створення якісного спеціаліста для однієї компанії або закладу на все життя, український підхід до освіти дещо відрізняється від японського. Так, українська система освіти певною мірою все ще зберігає за собою залишки радянського менталітету, коли першочерговим для людини було здобути вищу освіту, при чому іноді навіть не важливо, яку, головне – отримати диплом, щоб потім працювати деінде не за своєю спеціальністю. З іншого боку, вища освіта України на сучасному етапі передбачає підготовку спеціаліста окремої галузі, що відповідає умовам ринку та загальному погляду на освіту та працевлаштування українців. Таким чином, основна відмінність у поглядах на освіту в Японії та Україні полягає у відмінностях поглядів на освіту, працевлаштування та життя взагалі. Адже японська система освіти передбачає концепцію «довічного працевлаштування», що абсолютно не відповідає особливостям українського менталітету.

Для більш детального аналізу освітніх процесів в Японії та Україні розглянемо особливості підготовки вчителів ІМ у вказаних країнах.

Система освіти в Японії є двоцикловою, так само як і в Україні, тобто передбачає підготовку бакалаврів та магістрів із можливістю подальшого вступу до аспірантури. Проте статус кваліфікацій, які отримують японські та українські студенти, відрізняється. Так, японські студенти отримують «освітню», а не «професійну», як українські студенти, кваліфікацію. Японський студент по закінченні ВНЗ ще не має професійної спрямованості. Він має спеціалізацію, але не професійну кваліфікацію. Отримавши диплом бакалавра або магістра, студент надалі влаштовується на роботу самостійно [2, с.20]. На відміну від цього, програма на ступінь магістра в Україні передбачає поглиблену наукову й професійну спеціалізацію із можливістю подальшого працевлаштування за отриманою спеціальністю [1, с.80].

Розглянемо, наприклад, систему підготовки майбутнього вчителя ІМ у Вищій школі освіти при Токійському національному університеті. Зауважимо, що процес підготовки вчителя є двоступеневим. Так, формування комунікативної компетенції та оволодіння ІМ має проходити попередньо в іншому навчальному закладі. Проте не передбачає отримання права на роботу вчителем. До Вищої школи освіти приходять майбутні вчителі різних напрямків, щоб отримати професійну спеціалізацію вчителя, тобто для формування власне ПК. Всі програми освіти у зазначеному ВНЗ виконуються у

видів мовленнєвої діяльності; переваги та недоліки конкретного засобу у навчанні ІМ.

Крім того, курс ставив за мету навчити студентів використовувати англomовний професійний тезаурус, професійно орієнтовані комунікативні та методичні вміння у контексті професійної діяльності. Комунікація проходила у формі пошуку та обговорення інформації, а також професійно-методичних рішень, прийнятих майбутніми вчителями АМ.

Перед курсом за вибором «Сучасні засоби навчання іноземних мов» стоять такі завдання: Створити необхідну теоретичну та практичну базу, що дозволить студентам ефективно реалізовувати потенційні можливості сучасних засобів навчання. Дати загальні уявлення про умови і різноманітні фактори, які зумовлюють роль і місце сучасних засобів навчання у навчально-виховному процесі. Ознайомити студентів із різними сучасними засобами навчання та навчити користуватися ними, а також відбирати власні критерії для практично-спрямованого аналізу навчальних матеріалів. Формувати вміння вести дискусії і бесіди на професійні теми англійською та українською мовами, читати/сприймати на слух і розуміти зарубіжну літературу з фаху, використовувати зарубіжні джерела, в тому числі Інтернет-ресурси для використання їх у професійних цілях.

Прослухавши курс професійно-вибіркової дисципліни, студент – майбутній учитель повинен уміти: класифікувати, аналізувати і відбирати засоби навчання для конкретних умов навчання; обґрунтовувати доцільність вибору кожного засобу навчання, наводячи аргументи на їх користь; пояснювати учням порядок роботи із тим чи іншим засобом (наприклад, Європейським мовним портфелем); вести бесіду, дискусію щодо використання певного засобу навчання; розробляти вправи та завдання різних типів із використанням сучасних засобів навчання; відбирати, обробляти і самостійно створювати додаткові матеріали для навчання читання, аудіювання, письма, монологічного і діалогічного мовлення; використовувати сучасні засоби навчання для професійної діяльності та власного навчання.

Зміст курсу включає в себе ознайомлення студентів із сучасними новітніми засобами навчання, представлення інформації про можливості навчальної, наукової і практичної роботи вчителя ІМ на міжнародному рівні; встановлення контактів із зарубіжними колегами; проведення тренінгів по культурі професійно-ділового спілкування та використання сучасних засобів навчання на уроці ІМ та інтеграції таких інноваційних технологій як Європейський мовний портфель.

Курс має практичний характер, включає лекційні та практичні заняття. Він проводився українською та англійською мовою. Тривалість курсу – 54 години, що складає 1,5 кредита, з них 10 годин лекційних і 10 годин практичних занять, на самостійну роботу студентів відводиться 34 години..

Представимо структуру та зміст курсу.

Частина I. Роль і місце сучасних засобів навчання (ЗН) у системі викладання іноземних мов (ІМ)

Мета: Показати роль і місце новітніх ЗН у системі навчання ІМ

Основні проблеми: Дати знання про: роль та місце сучасних ЗН у процесі

обґрунтувати його структуру та зміст, а також визначити об'єкти та засоби контролю.

Теоретичну основу розробки програми професійно-вибіркової дисципліни склали методологічні положення в галузі профільного навчання (І.А.Зимняя, Е.Я.Подгорная, Н.Ф. Родичев, А.В. Хуторской, та ін.) та підготовки викладачів (Е.П.Белозерцев, Е.В.Бондаревская, Ф.Н.Гогоблин, А.В.Коржуев, Е.В.Попова, В.В.Серников, В.А.Сластенин, А.И.Чиненный, С.Т.Шацкий, З.О.Шварцман), а також науково-практичні розробки елективних курсів, в тому числі курсів, з навчання ІМ та методики викладання ІМ (Е.Г.Арванітопуло, С.Ю. Астанина, О.Б.Бігич, І.Л.Бим; Т.А.Благодарная, А.В.Гетманская, І.А.Горюнова, Т.О.Догаева, М.В.Дьяченко, Д.С.Ермаков, А.А.Колесников, О.Е.Лебедев, А.В.Леденёв, Т.В. Леденёва, О.И.Лепилкина, І.В.Лясковская, Н.Н.Лобозкая, Е.А.Любина, Л.І.Морська, В.А.Орлов, І.Л.Плужник, К.Н.Поливанова, І.П. Попова, Т.И.Рыбкина, В.В.Сафонова, І.Н.Семёнова, Е.Н. Соловова, С.В. Суматохин, П.В.Сысоев, Е.Ю.Умнова, Т.М.Хавренкова, І.М. Шина та ін.).

Програма курсу розроблялася з його орієнтацією на професійну діяльність майбутнього вчителя ІМ (І.Л.Бим, М.В.Дьяченко, Д.С.Ермаков, П.С.Лернер, О.Г.Поляков, І.А.Сасова, Л.О.Филатова, А.В.Хуторской та ін). За напрямом 0305 «Філологія», професійного спрямування – 6.030500 «Мова та література», освітньо-кваліфікаційний рівня «бакалавр». Він викладається на ІV курсі (VIII семестр) підготовки у ВНЗ.

Проаналізувавши вказану вище літературу з розробки навчальних курсів ми зупинилися на таких принципах його розробки, котрі забезпечують: урахування професійної діяльності вчителя ІМ; формування професійно орієнтованих умінь (методичних та комунікативних /мовленнєві навички й уміння професійно орієнтованого говоріння, читання, аудіювання, письма/); деталізація, в межах професійно-вибіркової дисципліни, вивчення окремих аспектів методики викладання ІМ (наприклад навчання видів мовленнєвої діяльності; між предметність та інтегративність змісту курсу; послідовність навчання (вивчення курсу після ряду навчальних дисциплін).

Програмою цього курсу передбачено поглиблене вивчення найбільш актуальних тем курсу „Методика навчання англійської мови в середніх навчальних закладах”. Принципи розробки програми курсу зумовлює є інтегративність, яка полягає у взаємопов'язаності таких дисциплін, як: педагогіка (теорія навчання та освіти), психологія (вікова психологія, психологія діяльності, пізнавальні процеси особистості, психологія оволодіння ІМ), ІМ (практика усного та писемного мовлення), технічні засоби навчання (практичне володіння аудіо-, відеомагнітофонами і комп'ютерною технікою, технікою роботу в мережі Інтернет).

Метою курсу є: формування професійних умінь, підготовки студентів до реалізації функцій учителя ІМ. Згідно Робочої програми курсу за вибором (Робоча програма... 2002) студент-майбутній учитель ІМ повинен володіти знаннями про: роль і місце сучасних засобів навчання у системі викладання ІМ; характеристику кожного засобу навчання та його потенційні можливості у процесі навчання ІМ; тип засобу навчання для навчання мовних аспектів і

межах роботи «Департаменту освітніх наук інтегрованого навчання» [5]. Всі «освітні» науки викладаються інтегровано, маючи за мету формування широкого профілю освіти. Виділяються шість основних напрямків «освітніх наук», які охоплюють всебічні галузі освіти. По закінченні школи студент отримує ступінь бакалавра з освіти та, за умови виконання окремих вимог (додаткових іспитів тощо) ВНЗ один з наступних документів: 1) сертифікат вчителя, який дозволяє працювати у середній школі; 2) сертифікат освітнього супервайзера (наукового керівника, індивідуального наглядача) для дорослих, який дозволяє працювати у ВНЗ; 3) сертифікат вчителя для роботи у бібліотеках для тих, хто хоче працювати у бібліотеках; 4) сертифікат музейного куратора, який дозволяє не тільки працювати в музеї але також проводити наукові дослідження [5]. Таким чином, процес підготовки вчителя ІМ в Японії триває досить довго, включаючи в себе як основну підготовку з формування КК вчителя ІМ, так і професійну підготовку у спеціалізованому ВНЗ, яка передбачає формування ПК вчителя ІМ.

Отже, узагальнюючи все, зазначене вище, можна дійти таких висновків: 1) система підготовки вчителя ІМ в Японії передбачає концепцію широкопрофільної інтегрованої освіти з орієнтацією на «по життєве працевлаштування». Менталітет українців, навпаки, не є орієнтованим на позитивне працевлаштування в одному закладі; 2) п'ятирічна система підготовки вчителя ІМ в Україні передбачає одночасне формування КК та ПК, у той час як система підготовки вчителя ІМ в Японії передбачає формування зазначених компетенцій окремо, в різних ВНЗ.

Матеріали представленої статті можуть стати в нагоді викладачам ЯМ, методистам, які розробляють початкові матеріали з ЯМ, а також всім, хто цікавиться системою освіти в Японії та Україні. *Подальші перспективи досліджень* ми вбачаємо у розробці методики формування окремих аспектів комунікативної та професійної компетенцій вчителя ЯМ в Україні з урахуванням особливостей японського підходу до зазначеної проблеми.

Резюме. У статті відображені основні напрями підготовки вчителя іноземної мови в Японії та Україні. Розглянуті основні відмінності у формуванні професійної та комунікативної компетенцій майбутнього вчителя у зазначених країнах. Виражена думка, що основні відмінності у процесі освітньої підготовки вчителя іноземної мови в Японії та Україна пов'язані з відмінностями у сприйнятті системи освіти взагалі в японському та українському менталітеті та у різному змістовному наповненні ступенів бакалавра та магістра у зазначених країнах. Розглянута система здобуття професійної освіти вчителя в Японії на прикладі освітніх програм Вищої школи освіти при Токійському університеті.

Ключові слова: комунікативна, професійна компетенція вчителя іноземної мови, професійна освіта, система «довічного працевлаштування».

Резюме. В статье отобразены основные направления подготовки учителя иностранного языка в Японии и Украине. Рассмотрены основные отличия в формировании профессиональной и коммуникативной компетенций будущего учителя в указанных странах. Сформулировано мнение о том, что основные отличия в процессе подготовки учителя иностранного языка в Японии и

Україне пов'язані з общими відмінностями в розумінні системи освіти в японській та українській ментальності, а також в різній обсязі ступенів бакалавра та магістра в цих країнах. Розглянуто систему отримання професійної освіти вчителя в Японії на прикладі освітніх програм Вищої школи освіти при Токійському університеті.

Ключові слова: комунікативна, професійна компетентність вчителя іноземної мови, професійна освіта, система «пожиттєвого навчання».

Summary. The article deals with the main ways of the education of the teacher of the foreign language in Japan and Ukraine. The main differences in the process of the development of the communicative and professional competences of the future teacher were specified. The opinion that the main differences in the process of education in Japan and Ukraine are connected with the different paradigms of education existed in the Japanese and Ukrainian mentality and with the different maintenance of the Bachelor and Master degree in the mentioned above countries was formulated. The system of the professional education of the teacher in Japan was specified on the example of teaching programs of the High School of Education of the Tokyo University, Japan.

Keywords: communicative, professional competence of the foreign language teacher, professional education, the system of “the life-long resettlement”.

Література

1. Вища освіта України / За ред. В.Г.Кременя, С.М.Ніколаєнко. – К.: Знання, 2005. – С.79-83.
2. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес. Уклад. М.Ф. Степко, Я.Я. Болубаш, К.М.Левківський, Ю.В.Сухарніков; відп. ред. М.В.Степко. – К.: Освіта України, 2004. – 60с.
3. The Japan Book / The collective of authors. – Tokyo: Kodansha, 2002. – P.98-105.
4. Umesao Tadao “Bunmei no seitashikan” chuukoubunsha/yamamoto fumiko “Kokkyou wo koete” / - Tokyo: kabushikigaishashinnyousha, 2005. –P.160-177.
5. Characteristics of the Graduate School of Education, Faculty of Education / The official site of The University of Tokyo. – Режим доступу: http://www.u-tokyo.ac.jp/index/departments/c01_09.e.html. - Заголовок з екрану.

Подано до редакції 07.04.2008

УДК: 348

МОТИВАЦІЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: РЕЗУЛЬТАТИ СОЦІОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Павлова Тетяна Павлівна

Національний технічний університет України «КПІ», Київ

Постановка проблеми. Володіння науково-педагогічними працівниками (НПП) та студентами вищого навчального закладу європейськими мовами спілкування є необхідним в умовах інтеграції України у міжнародний науково-освітній простір. Цей фактор є одним з ключових для задоволення таких вимог Болонського процесу, як розширення мобільності НПП, студентів та іншого персоналу для взаємного збагачення європейським досвідом; підвищення конкурентоспроможності випускників на внутрішньому, європейському і світовому ринках праці; забезпечення привабливості європейської системи освіти. Тому вивчення і викладання іноземних мов, а особливо англійської – мови міжнародного спілкування, має не просто

В.В.Черниш, Л.Алал; Л.Барлетт & Дж.Батлер; М.Брен & С.Н. Кандлін; Д.Н.Брандідж & Д. МакКерачер; Дж.Кларк; Н.Делтур & Хр.Страувен; М. Демейс, Х.Рогієрс; К.Екклестон; Ф.Дубін & Е.Олштайн; Дж.Холмс; Ф.П.Хункінс; Т.Хатчинсон; Дж.Керр; Дж.Лейт & П.Шав; А.Льюї; А. Мейл; Дж. Манбі; М.-А.Надеау; Д. Нунан; М.Пієнеманн; П.Рей; Дж.Річардс; М. Рінволуччі; Х.Рогієрс; Д.Ровндрі; М.Дж.Росієр, Дж.Кієвіс; Х.Сафар; Р.Е.Славін, О.С.Фашола; Л.Стенхаус; Х.Табат; Р.Тайлер; А.Ватерс; Д.Вілер; Г.Віддівсон; Д.А. Вілкінс; Дж.Вільс, Дж.Бонді; Дж.Вільс; Т.Вудвард; Дж.Йалден та ін.). Проте, залишається не розглянутим аспект підготовки майбутнього вчителя ІМ, та англійської мови (АМ) зокрема, до використання сучасних ЗН. Хоча у документі, що був розроблений Радою Європи ‘European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference’ (2004) описано європейські вимоги до підготовки вчителя ІМ, в ньому деталізована можлива структуризація навчальних курсів/дисциплін. В цьому документі особлива увага приділяється інноваційним технологіям у підготовці майбутнього фахівця та формуванню умінь у майбутніх учителів ІМ до застосування цих технологій у своїй майбутній діяльності. Серед ключових питань підготовки майбутнього вчителя ІМ європейські дослідники виділяють такі вміння вчителя ІМ: підтримувати зв'язки із зарубіжними партнерами, що передбачає участь в організації та здійсненні візитів, програм обміну та/ або спілкування за допомогою сучасних інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ) (Information and Communication Technologies /ICT/). До таких засобів і технологій європейські дослідники відносять: комп'ютери, Інтернет, компакт-диски (CD-ROM), інше програмне забезпечення, радіо, телебачення та відео- й цифрові камери.. У європейському контексті використання сучасних засобів ІКТ – це навчальна дисципліна про новітні технології, їх функціонування та засоби навчання, а також можливості їх ефективного використання в особистих (власне для навчання), професійних (використання для пошуку інформації та представлення її на уроках, конференція, семінарах тощо) та адміністративних цілях; використовувати сучасні інформаційні та комунікаційні технології у навчальному процесі та/або у власних цілях (особисте планування, організація та пошук інформації); критично оцінювати, розробляти та використовувати навчальні матеріали та дидактичні джерела; практичного застосування навчальних програм і курсів; використовувати Європейський мовний портфель та інші [3, с.4-7].

Виклад основного матеріалу. З метою створення максимально повних можливостей для формування професійних умінь у майбутніх учителів АМ необхідно вивести їх на принципово новий рівень професійної підготовки. З цією метою нами, ще у 2002 році на кафедрі методики викладання ІМ Київського національного лінгвістичного університету, був розроблений та впроваджений до навчального процесу курс професійно-вибіркову дисципліну „Сучасні засоби навчання іноземних мов у середній школі”. Як переконує практика, іноді авторські програми та/або робочі програми випереджають державні стандарти та програми в розумінні нової парадигми і перспектив розвитку мовної освіти та підготовки майбутніх учителів ІМ.

Таким чином, **метою** нашої статті є: сформулювати цілі професійно-вибіркової дисципліни, принципи, на яких базується цей курс, описати й

12. Мадзігон В.М. Ключові проблеми інформатизації освіти // Освіта України.-2001.- № 44. - С. 61.

13. Инновационные процессы в обучении иностранному языку: Мат-лы межвуз. конф. / Ред. Т.Г.Родионова, Н.О.Швец. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2002.–160 с.

Подано до редакції 17.04.2008

УДК 371.214.19=111

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНО-ВИБІРКОВОЇ ДИСЦИПЛІНИ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ У ФАХОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

*Черниш Валентина Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент
Київський національний лінгвістичний університет*

Постановка проблеми. Зміни, що відбуваються у вітчизняній системі підготовки вчителя іноземної мови (ІМ) з урахуванням Європейських підходів потребують перегляду змісту, методів та прийомів навчання у вищому навчальному закладі (ВНЗ). Це, безперечно, вимагає створення відповідного теоретичного та матеріального підґрунтя – нових навчальних програм, підручників та/або навчально-методичних комплексів, що і зумовлює **актуальність** нашої роботи.

Сьогодні проходять кардинальні зміни у визначенні цілей та змісту мовної та професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ, відповідно цілі та зміст навчання у ВНЗ вимагають певної корекції з урахуванням сучасних європейських тенденцій. Крім того, як зазначає Є.Н.Соловова, у програмах з методики поза увагою залишаються важливі аспекти підготовки сучасного вчителя ІМ, а саме: основи планування навчальних курсів та програм, реалізація комунікативно-зорієнтованого контролю мовленнєвих навичок і вмінь учнів, підготовка екзаменаційних матеріалів, використання комунікативних технологій викладання ІМ на різних етапах навчання, застосування сучасних технічних засобів навчання (ЗН), в тому числі телекомунікаційні системи, інформаційних технологій у викладанні ІМ, аналіз навчальних матеріалів і діяльності вчителя, аналіз діяльності вчителя, самоаналіз тощо [2, с.286-287]. Бесіди з учителями шкіл підтверджують зазначені вище проблеми та їх практичну нерозв'язаність у традиційних курсах перепідготовки вчителя ІМ. Отже, постає необхідність створення окремих спеціальних «професійно вибіркового курсів» з методики викладання ІМ, метою яких стане підготовка майбутніх учителів, здатних розв'язувати проблеми, що постають перед сучасним учителем. Такий курс необхідно створювати на основі базового курсу з методики викладання ІМ у системі безперервної професійної освіти.

Аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових та навчально-методичних джерел показав, що питання, пов'язані із розробкою, плануванням, проведенням і оцінкою ефективності курсів та їх програм, що спрямовані на підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів ІМ та елективних курсів, що проводяться ІМ, відносяться до числа достатньо розроблених у дослідженнях зарубіжних авторів та активно розробляються українськими й російськими ученими (Є.Г.Арванітопуло, О.Б.Бігич, Е.В.Кавнатская, А.А.Колесников, Л.І.Морська, И.Л.Плужник, Е.Н.Соловова,

лишатися складником фундаментальної освіти, а ставати в умовах технічного ВНЗ дедалі більше орієнтованим на фахову специфіку і принципи Болонської декларації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Болонський процес ставить завдання забезпечення якості освіти [4,с.47] та розробки методологій контролю якості освіти[3,с.95]. У вищій школі центральною ланкою системи управління та забезпечення якості є освітній процес, а його невід'ємною частиною, як зазначено вище, є вивчення іноземних мов. Відповідно, контроль якості вивчення іноземних мов студентами немовних спеціальностей НТУУ „КПІ” – важливий елемент менеджменту навчального процесу. Одним із засобів забезпечення контролю якості системи підготовки фахівців є соціологічний моніторинг якості навчання в університеті. Завдяки роботі Науково-дослідницького центру прикладної соціології „Соціоплюс” на сьогоднішній день НТУУ “КПІ” має успішний досвід соціологічного моніторингу якості освіти з урахуванням аспекту вивчення іноземних мов, здійсненого з ініціативи ректорату – для дослідження думки студентів старших курсів щодо рівня їх освітньої підготовки та відповідності отриманого освітньо-кваліфікаційного рівня вимогам ринку праці – і факультету лінгвістики – з метою отримання інформації про глибинні чинники, що впливають на стан мовної підготовки на немовних факультетах [1, с.110].

Так, результати комплексних соціологічних опитувань наголошують на важливості вдосконалення системи підготовки студентів щодо вивчення ними іноземних мов. Дані цих досліджень підтвердили й нагальну потребу у заходах відносно підвищення мотивації студентів, адже вона є одним з головних факторів впливу на якість освіти. Проблема „реалізації нової парадигми освіти „я вчуся” замість „мене вчать” стосується і сфери вивчення іноземних мов. Підвищення якості навчання іноземної мови у вищій технічній школі має забезпечуватися підтримкою у мотиваційному напрямку[2, с.12], метою чого є підвищення зацікавленості в отриманні саме знань, на противагу отриманню диплому, шляхом роз'яснювальної роботи щодо ролі володіння іноземними мовами у посиленні конкурентоспроможності і мобільності випускників і студентів та щодо принципів Болонської конвенції, впровадженням заохочувальних заходів з боку керівництва факультетів і інститутів, тощо.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Кілька останніх років постіть кафедра англійської мови НТУУ „КПІ” проводить опитування студентів у рамках заходів щодо підвищення якості вивчення і викладання іноземних мов в університеті. Ці опитування мають на меті зібрати інформацію про думку споживачів освітніх послуг стосовно навчання англійської мови на технічних факультетах і водночас виступити додатковим стимулюючим та роз'яснювальним інструментом у справі підняття престижу іноземної мови серед студентів, а отже, їхнього рівня іншомовної компетенції.

З огляду на дані попередніх досліджень (як комплексних, так і кафедральних) кафедра ініціювала соціологічне опитування студентів на тему „Моніторинг якості навчання англійської мови студентів технічних спеціальностей НТУУ „КПІ”, аналіз результатів якого є метою цієї статті.

Формулювання цілей статті. Дослідження мало орієнтуватися на

вирішення наступних завдань: визначити ступінь вмотивованості студентів щодо вивчення іноземних мов; сприяти посиленню мотивації і формуванню думки студентів щодо ролі вивчення іноземних мов в контексті Болонського процесу; дослідити відповідність знань з іноземної мови, здобутих під час навчання, попереднім очікуванням студентів; визначити, чи в достатньому обсязі надаються студентам знання з іноземної мови загального та професійного спрямування; визначити готовність студентів молодших курсів до вивчення іноземної мови професійного спрямування; дослідити переваги і недоліки організації навчального процесу з іноземної мови професійного спрямування; дослідити найбільш ефективні форми співпраці викладачів іноземної мови зі студентами; з'ясувати думку студентів щодо рівня викладання іноземної мови професійного спрямування; дослідити готовність студентів брати участь у науковій роботі з огляду на отримувани в університеті знання з іноземної мови професійного спрямування; визначити можливості студентів, які вже мають досвід роботи, в реалізації отримуваних знань з іноземної мови професійного спрямування на практиці; з'ясувати можливості студентів щодо пошуку бажаної роботи на ринку праці та їх конкурентоспроможність з іншими спеціалістами з огляду на отримувани в університеті знання з іноземної мови професійного спрямування; визначити перспективи мобільності студентів на українському і світовому ринках освіти і праці з огляду на отримувани в університеті знання з іноземної мови професійного спрямування.

Виклад основного матеріалу. З метою врахування особливостей роботи непрофільної кафедри іноземної мови і специфіки дисципліни, що викладаються нею, в якості інструментарію дослідження було обрано анкетування, зміст якого було розроблено викладачами кафедри. Після проведення фахових консультацій із спеціалістами НДЦПС „Соціоплюс” було затверджено дві анкети для студентів молодших і старших курсів. Оскільки дисципліна „Іноземна мова професійного спрямування” викладається на 3-4 курсах, і студенти-старшокурсники здебільшого вже мають досвід працевлаштування, деякі з поставлених орієнтирів можуть бути досягнуті лише шляхом обробки результатів анкетування студентів старших курсів. Опитування студентів молодших курсів, що вивчають іноземну мову загально-технічної направленості, дозволяє визначити ступінь їхньої готовності до вивчення іноземної мови професійного спрямування і має допомогти у формуванні у студентському середовищі мотивації до вивчення іноземних мов і суспільної думки з приводу Болонських ініціатив.

Опитування проведено серед студентів чотирьох курсів восьми факультетів та інститутів НТУУ ”КПІ”. Опитано 59% від загальної кількості студентів.

I. Питання анкети, спільні для всіх курсів.

Як зазначено вище, студентам було запропоновано дві анкети (для 1-2 та 3-4 курсів), частина питань у яких були однаковими. Ці питання охоплюють спільні для всіх курсів і спеціальностей аспекти вивчення іноземної мови та іноземної мови професійного спрямування, такі, як мотивація, організація навчального процесу, оцінка студентами власної старанності і рівня

наук у 2003 році створили англomовний веб-сайт, у якому презентували державу Україна саме через національні традиції в їжі, одязі, сімейному житті та манері спілкування. Цей продукт було представлено на міжнародному конкурсі, який провела компанія ”Siemens” (ФРН), де він посів перше місце, а студенти-учасники проекту разом з викладачем англійської мови були запрошені до Мюнхена, де відбувалась церемонія нагородження переможців. Все це свідчить про нагальну необхідність якомога швидшого запровадження використання ресурсів Інтернету для навчання студентів професійно спрямованої іноземної мови та формування у них іншомовної соціокультурної компетенції.

Викладене вище дає підстави зробити наступні узагальнення:

Основна мета інноваційного навчання – це навчити людину вчитись упродовж всього життя в будь-якій ситуації. Інноваційне навчання орієнтується на створення умов для студентів займати активну та ініціативну позицію в навчальній діяльності та пізнавати світ шляхом активного діалогу з ним.

Інноваційному формуванню іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей сприяє залучення Інтернет ресурсів, найсучасніших інформаційних технологій, посилення мотивації поведінки студентів через розв'язання соціокультурних проблем, викликаних майбутньою професійною діяльністю випускника університету в міжкультурному середовищі. Інноваційний підхід до пошуку механізмів розширення соціокультурних знань – “розширення соціокультурної пам'яті” сприяє сприйняттю, селекції та творчому використанню нової інформації й формуванню навичок комунікативної поведінки за рахунок застосування рольових ігор, драматизації, презентацій, інтерв'ювання та інших видів інтерактивної мовленнєвої діяльності, а також упровадженню в практику професійного спілкування майбутніх фахівців розуміння сутності іншомовної діяльності.

Список використаних джерел

1. Наукове та методичне забезпечення впровадження педагогічних інновацій: Зб. наук. праць / Ред. кол.: Л.Даниленко (відп.ред.) та ін. - Херсон: ЦНТЕІ, 1999. - С. 5-7.
2. Єрмаков І.Г. Нова школа нової України на зламі століть // Психологія і педагогіка життєтворчості.- К.: ІЗМН, 1996.- С.21.
3. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям.- М.: Ассоциация “Профессиональное образование”, 1997.- С. 497.
4. Азаров Ю.П. Радость учить и учиться.-М.: Политиздат, 1989.-335 с.
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч.посібник.- К.: Академвидав, 2004. - С.38-41.
6. Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю у загальноосвітніх навчальних закладах: Монографія.- К.: Міленіум, 2004.- 240 с.
7. Оцінювання та відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект: Наук.-метод.посібник / За ред. Л.Даниленко.- К.: Логос, 2001.-185 с.
8. Сорокина Н.Д. Инновационное обучение: сущность и содержание // Вестник Московского университета: Серия 18. –2002. - № 4.- С.159-167.
9. Козаков В.А., Дзвінчук Д.І. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах: Монографія.- К.: ЗАТ “НІЧЛАВА”, 2003.–140с.
10. Дзвінчук Д.І. Психолого-педагогічні засади розробки програм підвищення кваліфікації державних службовців (освітня сфера): Дис. ... канд. наук з держ. упр. – К.: УАДУ.- 1999. –245 с.
11. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике (Анализ зарубежного опыта) – Рига, ИПЦ «Эксперимент», 1995. –176 с.

компанії, що мають свої веб-сторінки в Інтернеті, розміщують там невеликі тлумачні словники термінів (glossaries), які найчастіше вживаються в даній галузі. В більшості випадків такі словники складені англійською мовою. Наприклад, словники з таких спеціальностей, як "Банківська справа" чи "Фінансова діяльність" можна знайти на відповідних сайтах. Щоб студенти набули практичних навичок користування такими словниками, доцільно запропонувати їм самостійно відшукати в Інтернеті тлумачні словники за їхньою спеціалізацією та підготувати власний значеннєвий переклад. Така робота дозволяє студентам краще засвоїти професійні терміни; набути практичних навичок перекладу; закріпити фахові знання; відпрацювати алгоритм пошуку інформації в Інтернеті.

Порівняння студентських варіантів перекладу спеціальних термінів з уже прийнятою професійною термінологією, аргументація студентів щодо вибору свого варіанту перекладу викликають живу дискусію, що сприяє кращому засвоєнню професійно спрямованої лексики як англійською, так і рідною мовами.

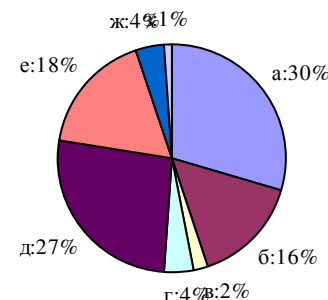
Здійснене нами анкетування студентів щодо використання ними Інтернет-ресурсів для навчальних цілей свідчить, що в експериментальних групах 88% студентів III-IV курсів економічного факультету (з 122 опитаних) звикли звертатись до весвітньої мережі навіть частіше, ніж до підручників; при цьому 81% опитаних знімають інформацію англійською мовою. Більш того, отриману англійську інформацію студенти використовують не тільки на заняттях з англійської мови, але й у ході вивчення фахових дисциплін. Студенти контрольних груп, вивчаючи професійну англійську мову за традиційними підручниками, за інформацією соціокультурного характеру до Інтернету зовсім не звертаються: для них у цьому немає потреби, оскільки підручник взагалі не містить соціокультурного компоненту, а викладачі не доповнюють його зміст необхідними матеріалами соціокультурного спрямування.

Виходячи з того, що Інтернет є міжнародним, багатокультурним, майже безмежним і найкращим джерелом інформації про традиції та звичаї народів світу, його ресурси відіграють дуже важливу роль у розширенні іншомовної соціокультурної компетенції студентів. Наприклад, можна запропонувати студентам самостійно здійснити мандрівки веб-сайтами для візуального знайомства з містами, пам'ятками культури, святами, музикою та молодіжною субкультурою різних країн. В експериментальних групах на I курсі ми використовували можливості Інтернету при вивченні тем "Кухня народів світу", "Свята в англійських країнах", "Подружнє життя", "Одяг" тощо. Підготовлені студентами матеріали були основою для обговорення в підгрупах і командах, для організації рольових ігор, написання листів, привітань, есе. Наприкінці IV курсу, в III триместрі, коли англійська мова вже не вивчається, при проведенні комплексних контрольних робіт з'ясувалось, що в бувших експериментальних групах знання студентів щодо особливостей національного характеру носіїв мови, які проявляються в їжі, сімейному житті, манері одягатись та розмовляти, проводити презентації та переговори, вести бізнес на 18% кращі, ніж у контрольних групах. Студенти факультету комп'ютерних

отримуваних знань тощо.

1.¹ Скажіть, що для вас особисто є головним мотивом при вивченні іноземної мови?

а. Кожна освічена людина повинна знати іноземну мову (для загального розвитку; її необхідно знати як одну з найпоширеніших у світі).	30%
б. Вивчаю її як обов'язкову дисципліну, з якої хочу мати хорошу оцінку (залік).	16%
в. Не хочу бути гірше за інших.	2%
г. Не хочу засмучувати викладача, якого поважаю.	4%
д. Вивчаю, оскільки вона потрібна мені для подальшої роботи.	27%
е. Іноземна мова слугує засобом задоволення моїх позаурочних інтересів (комп'ютер, Інтернет, сучасна музика, відео).	18%
ж. Цікавлюся іноземною мовою як предметом: подобається перекладати тексти, вивчати нові слова, виконувати вправи, відчувати успіх у навчанні.	4%
з. Інше	1%



Особистими мотивами для вивчення іноземної мови більшість опитаних студентів вважають необхідність для кожної освіченої людини знати іноземну мову (30%) і усвідомлення потреби знань з іноземної мови для подальшої роботи (27%). Майже п'ята частина опитаних зазначили, що іноземна мова слугує засобом задоволення їхніх позаурочних інтересів, а 16% вивчають її як обов'язкову дисципліну, з якої хочуть мати хорошу оцінку або залік. Результати опитування по курсах і факультетах показують аналогічне співвідношення відповідей на це питання.

2. Чи вивчаєте Ви англійську мову поза межами університету (курси, репетиторство)? 3. Чому ви вивчаєте (плануєте вивчати) англійську мову поза межами університету?

Поза межами університету англійську мову вивчають 11% і планують вивчати 23% опитаних, здебільшого через невстигання за університетською

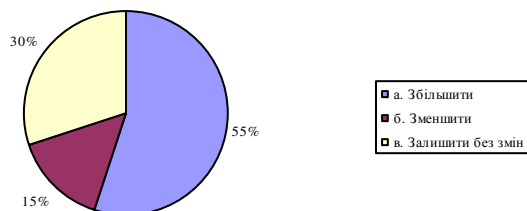
¹ Номер питання відповідає його номеру в анкеті „Моніторинг якості підготовки з англійської мови студентів молодших курсів технічних факультетів НТУУ „КПІ”. У квадратних дужках подано номери, під якими питання містяться в анкеті „Моніторинг якості підготовки з англійської мови професійного спрямування студентів старших курсів технічних факультетів НТУУ „КПІ”.

програмою з англійської мови (64% відповідей).

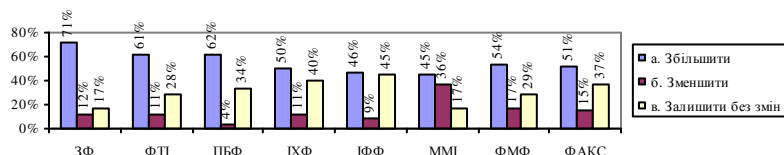
4. Чи вивчаєте Ви іншу іноземну мову поза межами університету?

Іншу іноземну мову окрім англійської (здебільшого німецьку, французьку) поза університетом вивчають 5% студентів, планують вивчати – 12%.

6 [5]. Як ви вважаєте, кількість годин, що відведена на вивчення іноземної мови на вашому факультеті, слід...

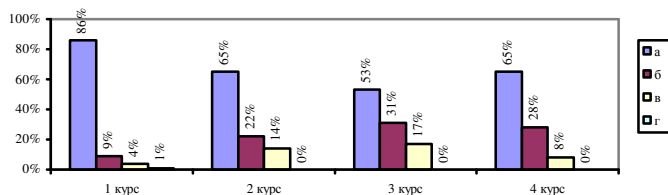


Більше половини студентів висловилися за збільшення кількості годин, що відведена на вивчення іноземної мови. Майже третина опитаних задоволені існуючим станом речей. Найбільше потребу у збільшенні кількості годин відчувають першокурсники (73%), третьоккурсники (70%) і четвертокурсники (81%) ЗФ, а також другоккурсники ФТІ (86%):



7 [6]. Як часто Ви пропускали заняття з англійської мови у поточному семестрі?

а. Не пропускав занять (або 1-2 пропуски) у поточному семестрі	69%
б. До 50%	21%
в. Більше 50%	10%
г. Взагалі не відвідую	0%



Сьогодні йдеться про певний досвід їх застосування і в навчанні іноземної мови. Роль використання інформаційних технологій у забезпеченні свідомого й міцного засвоєння знань полягає у тому, що яскраві образи, зміст і специфічна форма викладу викликають певне емоційне ставлення, підсилюють пізнавальний інтерес до навчальної теми, тому зміст поданої інформації студенти сприймають досить швидко. Важливо, щоб студенти коментували наслідки спостережень або прослуховування, відтворювали зміст комп'ютерної інформації, активізували розумову діяльність, вміли самостійно сформулювати правильні висновки й узагальнення. Чим більший обсяг нової інформації, чим складніша вона за змістом, тим тривалішою має бути підготовка студентів до сприймання і детальнішою - настанова викладача.

Робота з використанням мережі Інтернет, спрямована на засвоєння соціокультурної інформації, - це активний процес, у якому мають місце елементи дослідження, самостійне знаходження відповідей на поставлені запитання, ознайомлення з новими фактами і подіями, поглиблення здобутих знань, знаходження нового в уже відомому: студенти не тільки сприймають соціокультурну інформацію, але й включаються в активну творчу роботу.

Основна мета використання інноваційно-комунікаційних технологій – забезпечити найповнішу практичну реалізацію дидактичних та методичних принципів навчання іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування, оскільки через Інтернет студенти мають можливість спілкуватись зі своїми однолітками з англійськими країнами, отримувати доступ до найсвіжішої інформації, слідкувати за новинками професійної літератури тощо. Виконати це завдання можна за умов науково обґрунтованого й правильного виявлення інформаційних функцій, дидактичної ролі та призначення інноваційно-комунікаційних технологій на занятті, визначення оптимальної методики їх застосування. Тому визначення змісту інформаційно-пізнавальної функції інформаційно-комунікативних технологій раціонально розглядати в системі взаємозв'язків із закономірностями навчального процесу, а доцільність їхнього застосування визначати тим, наскільки вони переважають всі інші наявні засоби навчання.

Велику допомогу надають студентам програми-перекладачі, навчальні програми з іноземної мови. Граматика, тексти, діалоги, гумор, музика, відео, можливість прослуховувати себе та дикторів, тематичні диски, лекції обраною мовою – все це сприяє вивченню мови та розширенню соціокультурної пам'яті студентів.

Розглядаючи використання Інтернету в процесі навчання англійської мови студентів-нефілологів, слід зазначити, що в сучасному світі спостерігається чітка тенденція до поглибленої спеціалізації знань. Нагромадження знань та практичного досвіду у вузькоспеціалізованій сфері призводить до появи винаходів та нових розробок. З'являються нові поняття, що вимагають ідентифікації в мові, а також нові терміни, відомі найчастіше лише відносно вузькому колу людей. Такі терміни зазвичай є спеціально "сконструйованими" словами або вже відомими словами, які набули нового значення. Словники, як правило, не встигають за швидким процесом термінотворення. Зіткнувшись з такою проблемою, великі спеціалізовані

особистості.

Своєрідним педагогічним тренінгом у розвитку іншомовних умінь у процесі набуття соціокультурних знань стали рольові дидактичні ігри, які дозволяли студенту самостійно орієнтуватись у мотивах вчинків дійових осіб, обирати і втілювати зовнішні прояви їх внутрішнього світу, прогнозувати подальші події у відповідності до стереотипу поведінки (на прикладах оповідань С.Моема "Home", "A Friend in Need" та текстів на зразок "ESPRIT is no longer "Little Utopia" та ін, які ввійшли до створених автором посібників "English-Speaking Countries in Close-up" та "Social and Cultural Aspects of International Management"). Причому, як доводять дослідники проблеми використання рольових ігор (В.В. Коломієць, Л.С. Нечепоренко, О.І.Штепа, С.Г. Заскалета), у процесі підготовки й проведення рольової гри відбувається розвиток пізнавальних здібностей студента, формується позитивна самооцінка. Це стосується, перш за все, гри-драматизації, в основі якої лежить факт відтворення певного життєвого епізоду, і яка виступає одночасно методом, прийомом і результатом навчання.

Запровадження інноваційних підходів до навчання іноземної мови взагалі та формування соціокультурної компетенції студента зокрема, зміщення акцентів з вивчення граматики та лексики на формування інтегрованих умінь іншомовного спілкування прямо пов'язане з професійною компетентністю викладача вищої школи. Це особливо важливо для викладача іноземної мови, оскільки в багатьох випадках саме він є втіленням всього іноземного для тих, хто вивчає мову. Тому проблема неперервної освіти викладачів іноземних мов потребує негайного вирішення через співпрацю з носіями мови, відповідними представництвами іноземних агентцій (Британська Рада, Гете-Інститут, Америка Хаус, Альянс Франсез) в Україні тощо. Але в першу чергу самі викладачі повинні постійно займатись самоосвітою та самовдосконаленням. Результати ж нашого дослідження свідчать, що, як правило, самоосвітою та розширенням власної професійної компетентності займаються в основному викладачі з класичною університетською освітою, отриманою ще за радянських часів, та досвідом роботи більше 15 років (82 % опитаних викладачів іноземних мов віком старше 40 років). Молоді ж викладачі спираються на отримані у вищому навчальному закладі знання, зайняті пошуками додаткової роботи для покращення свого матеріального становища. Це тривожний сигнал, оскільки на сьогоднішній день базової підготовки для викладача не достатньо: неперервне навчання та зростання компетентності викладачів є шляхом для вирішення проблеми професіоналізації вищої школи.

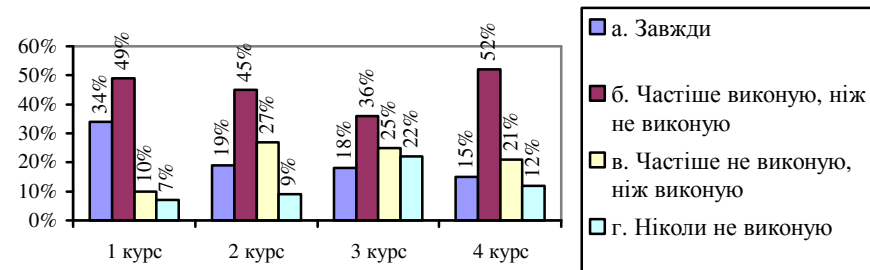
До інноваційного навчання нами віднесено не тільки сучасні технології інтерактивного вербального спілкування, але й інформаційно-комунікаційні технології, і, в першу чергу, мережу Інтернет.

Як стверджує В.М. Мадзігон, завдяки впровадженню сучасних інформаційних технологій в освітній процес у вищих навчальних закладах неможливо увяйти роботу студентів та викладача без використання інноваційно-комунікаційних технологій, які стали потужним засобом інтенсивного навчання і невід'ємною складовою дослідно-пошукової роботи [12].

Переважає більшість опитаних практично не пропускали занять з англійської мови у поточному семестрі. П'ята частина зізнаються, що пропустили не більше половини занять. Найкращі показники тут демонструють студенти першого курсу.

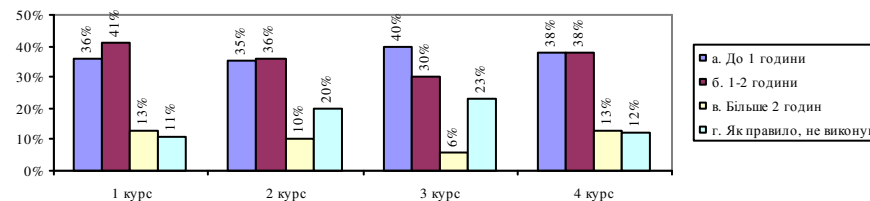
8 [7]. Чи завжди Ви виконуєте домашні завдання?

Домашні завдання з англійської мови (а) завжди виконують 23% опитаних; (б) частіше виконують, ніж не виконують – 45%. Відсоток тих, хто (в) частіше не виконує, ніж виконує, або (г) не виконує взагалі, є досить великим – 32% (20% і 12% відповідно). Так, у ФТІ домашні завдання завжди виконують 39% опитаних; на ІФФ частіше виконують, ніж не виконують 64%, на ФАКС 33% частіше не виконують, ніж виконують, і 34% опитаних студентів ММІ зізнаються, що ніколи не виконують домашні завдання.



9 [8]. Скільки годин на тиждень Ви витрачаєте на підготовку домашнього завдання з англійської мови?

Більшість студентів, що взяли участь в анкетуванні, витрачають на підготовку домашніх завдань з англійської мови або менше однієї години на тиждень (37%), або до двох годин (36%). Лише 11% вказують, що працюють над англійською мовою вдома більше двох годин на тиждень. Шоста частина опитаних ще раз підтвердили, що, як правило, не виконують домашні завдання.



Наведені діаграми показують, що студенти молодших курсів приділяють домашнім завданням більше уваги і часу, ніж треті та четверті курси, втім ця розбіжність не є великою.

10 [9]. Як Ви оцінюєте свою старанність у вивченні іноземної мови?

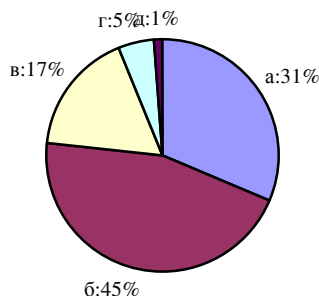
Більшість студентів (54%) зізнаються, що вивчають англійську мову

лише час від часу, майже третина вивчають сумлінно протягом семестру (у ФТІ таких студентів найбільше: 50% опитаних, а у ММІ найменше: 18%). Шоста частина респондентів (16%) вивчають англійську мову тільки під час сесії (цей показник є найбільшим у ММІ – 38%).

11 [10]. Як змінилися Ваші знання з англійської мови під час навчання

а. Значно покращились	31%
б. Незначно покращились	45%
в. Не змінилися взагалі	17%
г. Незначно погіршилися	5%
д. Значно погіршилися	1%

в університеті?



На те, що за час навчання в університеті їхні знання з англійської мови покращились, вказують 76% опитаних, втім, більше половини з них відмічають незначний ступінь цих покращень. Найбільше задоволені своїми успіхами студенти ФТІ (47%). Шоста частина всіх опитаних заявляють, що їхні знання з англійської мови не змінилися взагалі, двадцята – що знання незначно погіршилися, сота – що значно погіршилися. Так, серед опитаних на ЗФ 29% заявили про незмінність їхніх знань, на незначне погіршення вказали 11% опитаних у ММІ, на значне – 5% респондентів з ФАКС.

12 [13]. Як Ви оцінюєте рівень викладання англійської мови [професійного спрямування] на вашому факультеті?

Рівень викладання англійської мови 48% опитаних студентів оцінюють як високий, 46% - як середній, 6% - як низький. Найбільше задоволені рівнем викладання студенти ФТІ – 62%, найменше задоволені студенти ММІ: 14% оцінили рівень як низький.

конкретних ситуаціях.

У ході експериментальної роботи щодо формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей ми допускали можливість пошуку найбільш впливових чинників, спроможних стимулювати усвідомлене розширення соціокультурних знань студентів та набуття ними практичних навичок комунікативної поведінки в стандартних та нестандартних ситуаціях спілкування. Виявилось, що розширенню соціокультурних знань та формуванню навичок комунікативної поведінки значною мірою сприяє застосування інноваційних підходів до мотивації засвоєння студентами іншомовних соціокультурних знань та іноземної мови взагалі.

У нашому дослідженні зроблено спробу вийти на інноваційне навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей завдяки посиленню мотивації поведінки студентів у зв'язку з розв'язанням соціокультурних проблем. Мотивація в даній педагогічній ситуації характеризується нами як створення на заняттях такої морально-психологічної атмосфери, яка сприяє прояву творчості та ініціативності кожного студента.

З цією метою використовувались спеціально розроблені ситуації, які в сукупності спрямовані на прояв професійних соціокультурних умінь студента за певної значущої мотивації. Паралельно проводились змодельовані практичні заняття, спрямовані на розвиток особистісно значущої активної мовленнєвої діяльності. Слід зазначити, що помітну роль у посиленні мотивації щодо оволодіння соціокультурними знаннями відіграли запроваджені нами в практику зустрічі зі студентами, які повернулись після стажування в США чи роботи у Великій Британії. Розповіді майбутніх екологів, економістів, соціальних працівників тощо про побутові, соціальні та культурні проблеми, які їм доводилось вирішувати під час перебування в країні, мова якої вивчається, значною мірою сприяли підвищенню інтересу до вивчення соціокультурних аспектів іноземної мови, створювали сприятливі умови для підвищення внутрішньої мотивації в плані оволодіння мовою. Більш того, деякі студенти, які не відрізнялись особливими знаннями англійської мови під час навчання, і поїхали в Сполучені Штати за програмою “Work and Travel USA”, (яка, як відомо, не вимагає високого рівня володіння англійською мовою, оскільки є платною), повідомили, що вони зазнавали значно більших труднощів через незнання соціальних та культурних особливостей американців чи несформованість навичок користування нормами комунікативної поведінки, аніж через прогалини в знаннях власне мови, неволодіння певними мовними формами чи зворотами.

Нами запропоновано інноваційний підхід до пошуку механізмів розширення соціокультурних знань з іноземної мови, формування навичок комунікативної поведінки та впровадження їх у практику професійного спілкування майбутніх фахівців завдяки культурологічно-соціальному розумінню сутності іншомовної діяльності, оскільки соціальна природа людини вимагає спілкування, сприйняття нової інформації, досягнення певних результатів. У такому разі іншомовна діяльність як форма самопрояву, самоутвердження, самореалізації є суттєвою ланкою соціального буття

і зв'язок поколінь, відтворення існуючих соціальних стосунків, стабільність суспільства має назву "традиційне навчання" [8]. Ця функція могла б задовольнити вимоги суспільства, якби не змінилися умови життя, що спричинили появу нових тенденцій в освіті.

У зв'язку з цим з'являються потреби у формуванні вмінь гнучко реагувати на зміни, а також розвитку самостійності, ініціативності, рефлексивності мислення; змінюються цілі навчання: головне - не передача готових знань, не засвоєння певної інформації (кількість якої все збільшується); найголовнішим стає формування свідомої й відповідальної особистості, яка здатна до здійснення раціонального вибору в складних життєвих ситуаціях. Ці визначені нові вимоги до результатів навчання спричинили появу альтернативи традиційному, а саме – інноваційного навчання.

На думку В.А. Козакова, інноваційне навчання – це процес і результат такої навчальної діяльності, яка стимулює появу змін у існуючій культурі, соціальному середовищі. Інноваційне навчання, поза підтримкою існуючих традицій, ініціює активний відгук на проблемні ситуації, що виникають як перед окремою людиною, так і перед суспільством [9].

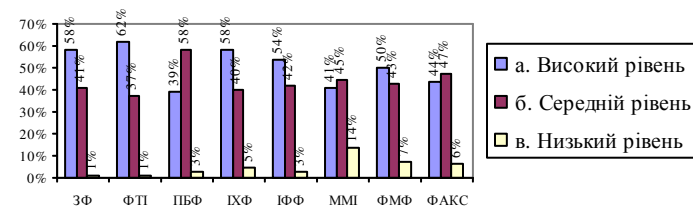
Як стверджує Д.І. Дзвінчук, поняття "інновація" – це не стільки створення й розповсюдження чогось нового, скільки такі зміни, які мають суттєвий характер та супроводжуються змінами як у діяльності, так і в стилі мислення [10, с. 188].

Основна функція інноваційного навчання – це не стільки підготовка до життя, скільки безпосереднє включення в сам життєвий процес, що можна здійснити лише за умов оволодіння прийомами саморозвитку та самоосвіти. Таким чином, основна мета інноваційного навчання – це навчити людину вчитись у будь-якій ситуації. В основі моделі інноваційного навчання – спільна діяльність студента і викладача у формі діалогу, міжособистісних взаємодій та інтенсивного занурення в предмет [9, с. 116].

На думку М.В.Кларіна, ефективність інноваційного навчання полягає в організації вирішення своїх проблем у процесі групової взаємодії, оскільки позитивні зміни в людині відбуваються в межах соціальної групи і завдяки її впливу [11]. Ця думка є результатом компаративного аналізу закордонного та вітчизняного досвіду в сфері інноваційного навчання.

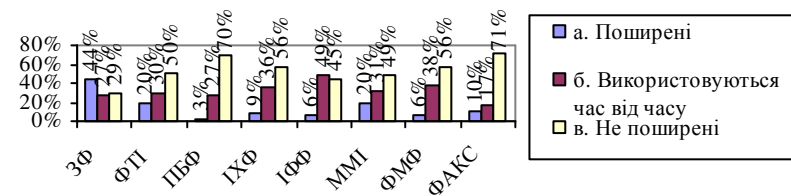
Отже, інноваційне навчання орієнтується на створення умов для студентів займати активну та ініціативну позицію в навчальній діяльності, не тільки "засвоювати" запропонований викладачем (програмою, підручником, посібником) матеріал, а пізнавати світ шляхом активного діалогу з ним, самому шукати відповіді, а не зупинятися на тому, що вже знайдено, як на остаточній істині [11, с. 6].

Інноваційне навчання іноземної мови передбачає відмову від переказу навчальних текстів та інших репродуктивних методів навчання та перехід до рівноправного діалогічного спілкування, моделювання реальних життєвих ситуацій, впровадження інтерактивних видів роботи: методу проектів, мозкової атаки, кейс-методу, рольових ігор тощо. Воно сприятиме формуванню критичного мислення студентів та здатності застосовувати отримані знання в



14 [12]. Чи поширені на Вашому факультеті новітні форми проведення занять з англійської мови (тренінги, ігрові методики, інтерактивні форми занять з використанням новітніх комп'ютерних технологій)?

Більшість опитаних вказує на те, що на факультетах не поширені новітні форми проведення занять з англійської мови (54%), або ж використовуються час від часу (32%).



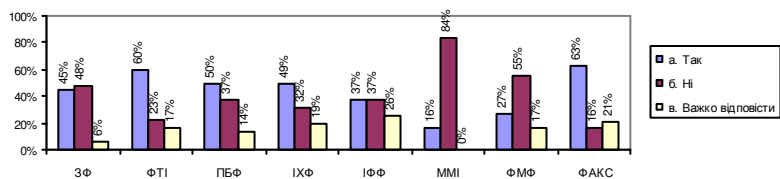
15 [14]. Чи вважаєте Ви необхідним викладання іноземною мовою окремих предметів з вашої спеціальності?

Викладання іноземною мовою окремих предметів зі спеціальності не вважають необхідним 55% опитаних, 22% привітали б таку можливість, а 23% не змогли визначитися з відповіддю. Найбільше хотіли б слухати курси зі спеціальних дисциплін іноземною мовою на ПБФ (31%), найменше – у ММІ (91% висловились проти).

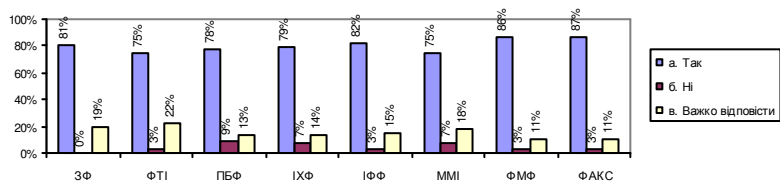
II. Спеціальні питання для студентів молодших курсів.

5. Чи є рівень знань з англійської мови, отриманий у школі, достатнім для продовження навчання в НТУУ "КПІ"?

48% опитаних вважають цей рівень недостатнім, 39% – достатнім. Найбільше задоволені шкільними знаннями студенти ФАКС (63%) і ФТІ (60%), найменше – студенти ММІ (84%):



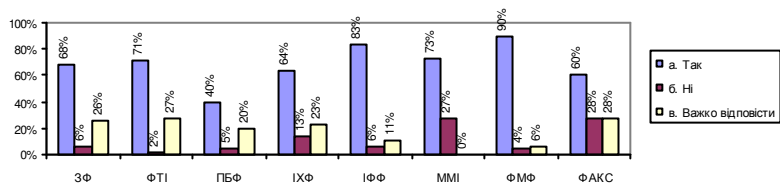
На питання 13 „Чи має викладання англійської мови на Вашому факультеті технічне спрямування?” переважна більшість (79%) першо- і другокурсників відповіли ствердно, втім 6% відповіли „ні”, а 16% не змогли дати відповідь.



III. Спеціальні питання для студентів старших курсів.

11.2 Чи орієнтоване викладання англійської мови на Вашому факультеті на Вашу спеціальність?

Більшість студентів 3 і 4 курсів (66%) говорять, що викладання англійської мови на їхніх факультетах орієнтоване на їхні спеціальності. З ними не погоджуються 11% опитаних. На ФМФ кількість тих, хто відповіли „так”, найбільша – 90%. На ФАКС найбільше відповідей „ні” – 28%.



15. Чи допомагають Вам знання з іноземної мови поглиблювати свої знання зі спеціальності?

Те, що знання з англійської мови допомагають поглиблювати знання зі спеціальності, підтверджують 34% опитаних, а 43% це заперечують. За власними свідченнями, найбільше використовують знання з іноземної мови для розширення фахових знань студенти ФТІ („так” – 78%), найменше –

переконані, що інновацією можна вважати лише те нове, яке має своїм результатом кардинальні зміни в певній системі; інші зараховують до цієї категорії будь-які, навіть незначні нововведення. З огляду на сутнісні ознаки інновації є всі підстави розглядати її як процес і як продукт (результат), вважає І.М. Дичківська [5]. На її думку, інновація як процес означає часткову або масштабну зміну стану системи і відповідну діяльність людини. Інновація як результат передбачає процес створення (відтворення) нового, що має конкретну назву “новація”. В.Ф. Паламарчук новацію вважає результатом (продуктом) творчого пошуку особи або колективу, що відкриває принципово нове в науці і практиці, інновацію – результатом породження, формування і втілення нових ідей. Саме втілення нових ідей є ознакою, за якою відрізняють інновації від власне новацій: якщо педагог відкриває принципово нове, то він новатор, якщо трансформує наукову ідею у практику – інноватор. Л.І. Даниленко уточнює це поняття і розуміє його як “кінцевий продукт застосування новизни у навчально-виховному й управлінському процесах з метою його зміни (якісного покращення)” [6]. Освітня інновація складається з психолого-педагогічної, соціально-економічної та науково-виробничої новизни. Психолого-педагогічна (або педагогічна) інновація, в свою чергу, складається з дидактичної, виховної та управлінської.

Отже, інновація є складним системним утворенням, яке має внутрішню і зовнішню структури.

Освітня інновація характеризується нововведеннями в галузі психолого-педагогічних, соціально-економічних та науково-виробничих досліджень, спрямованих на якісне покращення освітнього процесу. До соціально-економічних інновацій в освіті відносять сучасні технології розвитку особистості, нововведення у правове забезпечення системи освіти, економіку освіти; до науково-виробничих – комп’ютерні й телекомунікаційні, матеріально-технічне оснащення; до психолого-педагогічних – нововведення у навчальному, виховному й управлінському процесах.

Аналіз бази даних про педагогічні інновації [7] показав, що більшість із них спрямовані на оновлення змісту, методів, принципів та засобів навчання. Пріоритетними серед них на всеукраїнському рівні є: особистісно орієнтоване навчання – 23,8%; розвивальне навчання – 15,6%; диференційне навчання – 11,9%; інтегроване навчання – 2,9%; рання соціалізація – 26, 12%; національне виховання – 4,47%; моральне виховання – 8, 95%; управлінська діяльність керівника – 5,9%.

Більшість педагогічних інновацій розроблені у вигляді педагогічних інноваційних технологій, під якими маються на увазі якісно нова сукупність форм, методів і засобів навчання, виховання й управління, що привносить суттєві зміни в результат педагогічного процесу.

Як відмічає Н.Д.Сорокіна, поява терміну “інновації у навчанні” (далі “інноваційне навчання”) необхідно сприймати як тотожне) – об’єктивна необхідність, що зумовлена глобальними змінами у світі. Донедавна вважалося, що основною функцією освіти (і навчання як головного шляху освіти) є підготовка людини до вступу в самостійне життя на основі передачі досвіду старшого покоління молодшому. Навчання, що забезпечує наступність

² Номер питання відповідає його номеру в анкеті „Моніторинг якості підготовки з англійської мови професійного спрямування студентів старших курсів технічних факультетів НТУУ „КПІ”.

мовного етикету, доречний у конкретній ситуації спілкування, залежно від соціального статусу співрозмовника. Формуванню іншомовної соціокультурної компетенції студентів-нефілологів значною мірою сприяє впровадження інноваційного навчання іноземної мови.

Інноваціям в освіті присвячено низку досліджень як зарубіжних, так і вітчизняних учених (К.Роджерс, Ф.Брансуїк, С.Я.Батишев, І.А.Зязюн, Л.І.Даниленко, І.Г.Єрмаков, О.Я.Савченко, М.Д.Ярмаченко та ін.). Водночас проблема використання інноваційних технологій у формуванні іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей залишається недостатньо дослідженою. Тому мета даної статті - розкрити сутність інноваційного навчання з позицій формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів-нефілологів. Завданнями статті передбачається: розкрити сутність поняття “інновація”; проаналізувати використання інновацій у вітчизняній педагогічній науці; виявити способи впровадження інноваційного навчання у процес формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів-нефілологів.

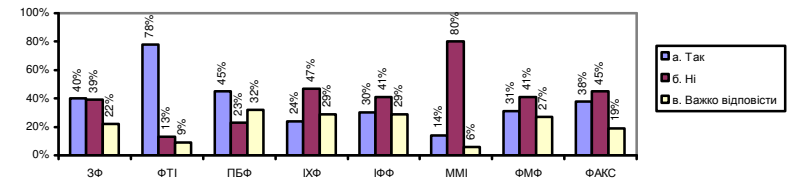
Поняття “інновація” означає “оновлення, новизна, зміна”. Вперше воно з’явилося у техніці в зарубіжних дослідженнях XIX ст. при включенні елементів однієї галузі в іншу, і в психолого-педагогічній літературі розглядається неоднозначно. Найпоширенішим є визначення американського вченого Карла Роджерса, який стверджує, що “новизна – це ідея, що є для конкретної особи новою, і не має значення, чи ця ідея об’єктивно нова чи ні, ми визначаємо її в часі, який минув з моменту її відкриття або першого використання” [1, с.6]. Франц Брансуїк визначає інновацію як “нову ідею, дію, або адаптовану ідею, або ті, для яких настав час реалізації” [1, с.7]. Російський учений С.Я.Батишев вважає, що інновація є комплексним процесом створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу (новизни, нововведення) в галузі техніки, технології, наукових досліджень.

Сучасні вітчизняні вчені (І.А.Зязюн, Л.І.Даниленко, І.Г.Єрмаков, О.Я.Савченко, М.Д.Ярмаченко) розглядають інновацію в освіті як “процес створення, поширення й використання нових засобів (нововведень) для розв’язання тих педагогічних проблем, які досі розв’язувались по-іншому”, “актуальні, значущі й системні новоутворення, які виникають на основі різноманітних ініціатив і нововведень, що стають перспективними для еволюції освіти і позитивно впливають на її розвиток” [2, с.21]; продукти інноваційної освітньої діяльності, які характеризуються процесами створення, розповсюдження та використання нового засобу в галузі педагогіки та наукових досліджень [3, с.497].

Ми поділяємо думку Ю.П. Азарова: “Оновлення – закон розвитку освіти” [4, с.152]. Говто розвиток – це властивість інноваційної системи освіти, якій притаманні гнучкість, мінливість, динамізм. Реальні ж умови як внутрішнього, так і зовнішнього середовища встановлюють своєрідний коридор, в межах якого можливий багатоваріантний пошук, рух усіх складових навчального процесу у вищій школі.

Розбіжності у тлумаченнях спричинені неодноковим баченням їх авторами сутнісного ядра, а також радикальності нововведень. Одні з них

студенти ММІ („ні” – 80%).



16. Якими іншомовними ресурсами ви користуєтесь для пошуку необхідної інформації за фахом?

а. Навчальні посібники та підручники іноземною мовою з провідних дисциплін	10%
б. Наукові газети, журнали	18%
в. Інтернет-ресурси	45%
г. Проспекти, каталоги, специфікації нової продукції	5%
д. Енциклопедії	2%
е. Не використовують іншомовні ресурси для пошуку інформації за фахом	21%

Серед іншомовних ресурсів, що використовуються студентами для пошуку необхідної інформації за фахом найбільш популярними є Інтернет-ресурси (45% відповідей, на ФАКС – 83%). Цікаво, що навчальними посібниками та підручниками іноземною мовою з провідних дисциплін найширше користуються студенти ІХФ, науковими газетами та журналами – студенти ІФФ, проспектами, каталогами, специфікаціями – студенти ЗФ, енциклопедіями – студенти ФАКС. На жаль, 21% всіх респондентів і 82% опитаних студентів ММІ вказали, що не використовують іншомовні ресурси для пошуку інформації за фахом.

17. Як ви переважно використовуєте фахову інформацію, отриману з іноземних джерел?

а. Для опрацювання на заняттях з англійської мови (в т.ч. для написання рефератів)	58%
б. Для розширення знань зі спеціальності	28%
в. Для написання курсових/дипломних робіт	10%
г. Для підготовки до екзаменів з профільюючих дисциплін	4%

Отриману з іншомовних джерел фахову інформацію студенти переважно використовують для опрацювання на заняттях з англійської мови, в тому числі, для написання рефератів. Трохи менше третини використовують її для розширення знань зі спеціальності (цей показник є найбільшим у ЗФ (48%) і ФАКС (43%), крім того, студенти ФАКС серед інших варіантів надають перевагу використанню іншомовних ресурсів для написання курсових робіт).

18. Якщо б у вас був вибір, захищати дипломну роботу українською чи англійською мовою, що б ви обрали?

Переважна більшість студентів обрала б українську мову для захисту дипломної роботи (93%). Утім, 24% опитаних у ФТІ віддали б перевагу англійській мові.

19. Чи брали Ви участь у англомовних конференціях, семінарах, олімпіадах на рівні університету? 20. Чи брали Ви участь у англомовних конференціях, семінарах, олімпіадах поза межами університету? 21. Чи берете Ви участь у програмах міжнародних організацій, що надають

гранти для проведення наукових досліджень чи навчання з Вашої спеціальності?

Більшість студентів не брали участь у англійських конференціях, семінарах, олімпіадах як на рівні університету (89%), так і поза його межами (92%). Але 18% респондентів з ФАКС взяли участь у зовнішніх англійських конференціях чи олімпіадах. Так само, переважна більшість студентів (97% опитаних) не бере участь у програмах міжнародних організацій, що надають гранти для проведення наукових досліджень чи навчання. Проте 11% опитаних на ФАКС, по 7% у ФТІ і ПБФ, 3% на ІХФ, по 1% на ЗФ і ММІ стверджувально відповіли на це запитання.

22. Чи маєте Ви досвід роботи за спеціальністю з використанням набутих в університеті знань з англійської мови? 23. Чи маєте Ви досвід роботи не за спеціальністю з використанням набутих в університеті знань з англійської мови?

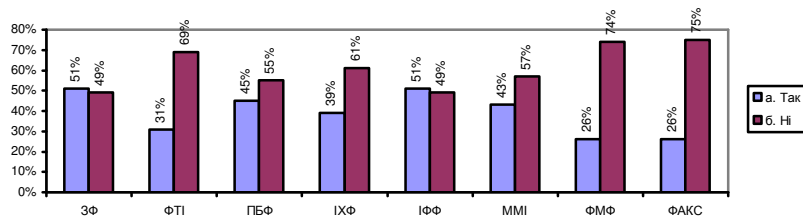
Досвід роботи за спеціальністю з використанням набутих в університеті знань з англійської мови мають лише 10% (у ФТІ – 33%), а не за спеціальністю, але з використанням іноземної мови вже працювали або працюють 23% опитаних (на ЗФ – 35%). Практично не мають такого досвіду студенти ММІ (заперечно відповіли 95-100%).

24. Оцініть свій рівень володіння іноземною мовою.

Свій рівень володіння іноземною мовою 42% опитаних оцінюють як середній, 23% - як „вище середнього”, 22% - як „нижче середнього”, по 6% - як високий і низький.

25. На Вашу думку, чи достатньо Вам знань з англійської мови, які Ви отримуєте в НТУУ „КПІ” для майбутньої професійної діяльності?

58% опитаних оцінюють знання з англійської мови, які вони отримали в НТУУ „КПІ”, як недостатні для майбутньої професійної діяльності. Найбільше задоволені отриманими в університеті знаннями з англійської мови студенти ЗФ і ІФФ (по 51%), найменше – студенти ФАКС (75% висловили незадоволення).



26. Якщо б у вас з'явилась можливість продовжити фахове навчання за кордоном, то ви б...

Можливість продовжити фахове навчання за кордоном скоріше б скористалися 47% опитаних, обов'язково поїхали б 36%, скоріше не поїхали б

лідерства та лідерських якостей змінювалось залежно від соціальних та політичних тенденцій суспільства. У різні часи вчені пропонували різні структури поняття «лідерські якості». Спираючись на досвід вчених у цій області та беручи до уваги потреби та політичні пріоритети сучасної України, ми розробили теоретичну модель лідерських якостей: її зміст, структуру та функції, яка складається з чотирьох складових – індивідуально – психологічних якостей, комунікативно – креативних, організаторсько – ділових та соціально – групових якостей. Послідовне формування якостей кожної з чотирьох груп, урахування природних, вікових та психологічних особливостей студентів, забезпечення практичного використання отриманих навичок (семінари, тренінги, конференції, міжнародні школи та міжнародне стажування) дає можливість розвинути високий рівень лідерських якостей студентів.

Література:

1. Козаков В.А., Дзвінчук Д.І. Психолого – педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах: методологія та практика.- Київ: „НІЧЛАВА”, 2003, 138с.
2. В.А.Козаков Психологія діяльності та навчальний менеджмент, Київ: КНЕУ, 2003, 828с.
3. Менегетти Антонио Психологія Лідера.-Москва: ННБФ «Онтопсихологія», 2001, 202с.
4. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоурі Ф. Основи менеджмента.- М.:Дело, 1998. – 702с.
5. Осовська Г.В. Основи менеджменту.- Київ: КОНДОР, 2003, 554с.
6. Gregor M Leadership and motivation // London: 2000
7. Hall C., Lindsey G. Theories of Personality. – New-York, London: Willey, 2005.- 248
8. Handbook of Personality: Theory and Research // Edited by Lawrence A. Pervin.- New-York, London: The Gullford Press. – 2002. – 738 p.

Подано до редакції 19.04.2008

УДК 378.013.2:81'243

ІННОВАЦІЇ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Гришкова Раїса Олександрівна, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови Миколаївського державного гуманітарного університету ім. Петра Могили

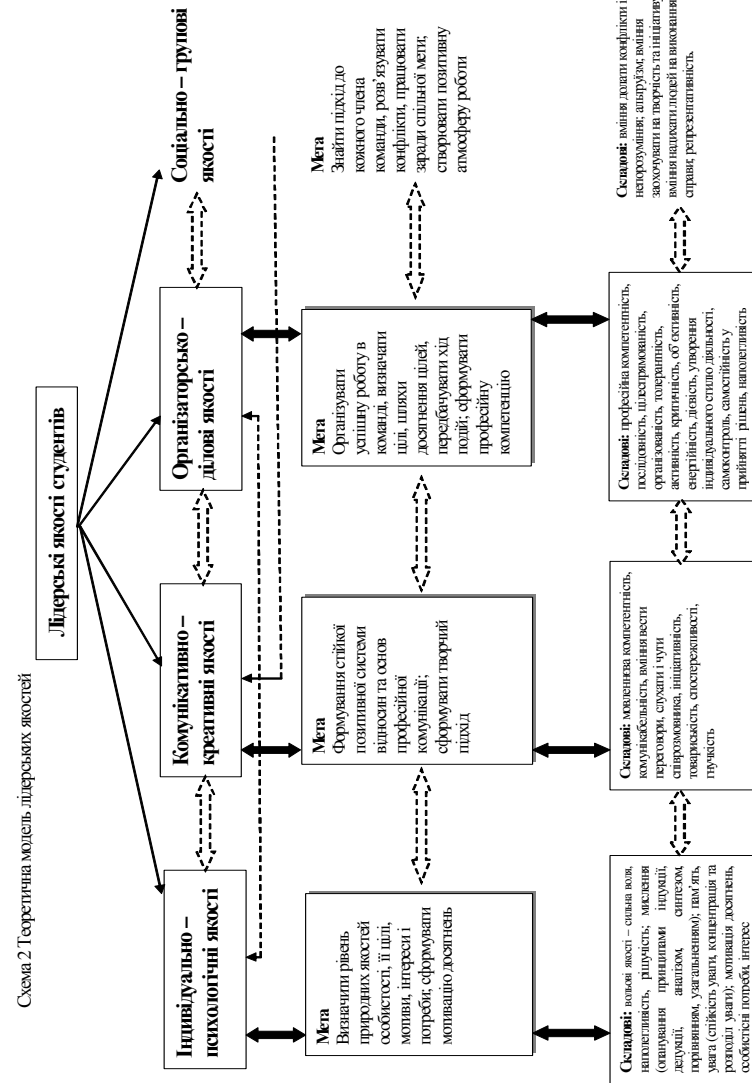
У статті йдеться про запровадження інновацій для цілеспрямованого формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі вивчення англійської мови за професійним спрямуванням.

The article is devoted to the problem of usage of innovative technologies for forming students' social and cultural competence in a foreign language in the process of learning professional English.

У період оновлення всіх аспектів життєдіяльності суспільства та розширення міжнародних зв'язків рівень фахової підготовки майбутнього фахівця з економіки, політичних наук, екології, правознавства, соціальної роботи тощо визначається сформованістю його особистісних якостей та професійних умінь, серед яких особливе місце посідають іншомовна соціокультурна компетенція та сформовані навички використання соціокультурних знань у спілкуванні.

Соціокультурна компетенція визначається вченими (В.В.Сафонова, П.В.Сисоєв, В.П.Фурманова, С.Г.Тер-Мінасова, П.О.Бех, Л.В.Біркун, Л.В.Калініна, І.В.Самойлюкевич та ін.) як уміння вибрати потрібний рівень

спілкування з її членами і під час спілкування та праці лідер повинен вміти знайти спільну мову та особистісний підхід до кожного члена команди, розв'язувати конфлікти, працювати заради спільної мети. Загальна схема теоретичної моделі лідерських якостей представлена у схемі 2.

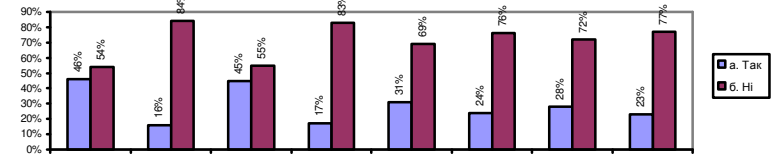


Таким чином, проаналізувавши історію розвитку лідерства та на основі досліджень вчених, ми зробили висновок про те, що визначення поняття

14%, і в жодному випадку не поїхали б 3%. Таке бажання найбільше висловили студенти ПФФ (55%+36%); найбільший відсоток тих, хто не має такого бажання або не впевнені в цьому, демонструють ФТІ та ІФФ.

27. На вашу думку, чи відповідає ваш рівень опанування іноземною мовою необхідним вимогам для навчання за кордоном?

Більшість опитаних не вважає свій рівень опанування англійською мовою відповідним до вимог для навчання за кордоном (69%). Утім, найбільш оптимістичними тут виглядають студенти ЗФ (46%), а ФАКС демонструє найнижчий показник впевненості (84% вважає свій рівень англійської мови недостатнім для навчання за кордоном).



Слід зауважити, що за спостереженнями викладачів і показниками поточного атестаційного контролю приблизно 5% студентів не виконують навчальну програму, тому при аналізі результатів опитування потрібно мати на увазі цю похибку. Утім, отримані дані в цілому відображають думку найбільш свідомої частини студентського середовища і виявляють певні тенденції, важливі для оцінки стану вивчення іноземних мов на немовних факультетах НТУУ „КПІ”. Так, значна кількість студентів має особисту мотивацію до вивчення іноземних мов не тільки в університеті, а й поза його межами. Проте необхідність подальшої роботи у цьому напрямку є очевидною: студенти мало вмотивовані на вдосконалення власних фахових знань чи наукову діяльність. Перспективи навчання за кордоном є привабливими для більшості студентів, однак не мають значної ваги як фактор вивчення іноземної мови.

Висновки. Результати опитування підтверджують, що вивчення англійської мови на всіх факультетах, з якими працює кафедра англійської мови технічного спрямування №2 має фахову орієнтацію. Однак студенти мало використовують власну іншомовну компетенцію для поглиблення професійних знань, зупиняючись здебільшого на виконанні вимог навчальної програми з іноземної мови. Загалом студенти відзначають покращення своїх знань з англійської мови за час навчання в університеті, висловлюються за збільшення кількості годин, відведених на вивчення іноземної мови, і усвідомлюють брак власної старанності у роботі в аудиторіях і вдома. Рівень викладання оцінюється ними як високий і середній, а шкільні знання – як часто недостатні для продовження навчання в НТУУ „КПІ”. Свій рівень володіння мовою студенти переважно оцінюють як середній і не вважають отримані в університеті знання з англійської мови достатніми для майбутньої професійної діяльності або навчання за кордоном.

Отримані дані призначені для врахування кафедрами англійської мови технічного спрямування при розробці і оновленні навчально-методичних

матеріалів та плануванні заходів щодо підвищення рівня вивчення і викладання англійської мови на технічних факультетах. Досвід проведення кафедрою соціологічних опитувань підтверджує їхню важливість як форми співпраці викладачів і студентів, джерела інформації для оцінювання якості навчального процесу і засобу управління якістю. Надалі потрібно продовжувати відпрацьовувати механізми соціологічних досліджень щодо вивчення факторів впливу на стан мовної підготовки в університеті, практикувати проведення тематичних досліджень, наприклад, „Якість навчання іноземної мови на немовних факультетах з погляду студента”, „Якість навчання іноземної мови на немовних факультетах з погляду викладача”, „Роботодавці про рівень володіння іноземними мовами випускників університету” тощо, та інформувати громадськість про результати соціологічного моніторингу.

Summary. This is an educational production of new generation for teaching ESP Ukrainian learners who constantly direct and organize their studying in higher educational establishments. **Keywords:** motivation, Bologna process, English for Specific Purposes, lifelong learning. The general goal of rising motivation in ESP studying is described in the article.

Резюме. Метою статті є проаналізувати глибинні фактори, що впливають на мотивацію вивчення іноземних мов. Стаття призначена для всіх, хто опікується якістю мовної підготовки. **Ключові слова:** мотивація, Болонський процес, англійська мова спеціального ужитку, навчання упродовж усього життя

Резюме. В статті описані аналіз глибинних факторів, впливаючих на мотивованість вивчення іноземних мов. Стаття призначена для всіх, хто ставить своєю метою підвищення якості навчання іноземних мов. **Ключевые слова:** мотивация, Болонский процесс, английский язык для специальных целей, обучение на протяжении всей жизни.

Список літератури

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

Подано до редакції 11.04.2008

УДК 004.738.5+316.774+37

ВПЛИВ ІНТЕРНЕТУ НА РОЗВИТОК ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ

Рябоконт Ганна Леонідівна

Національний університет «Києво-Могилянська академія», м. Київ

Розвиток новітніх систем масової комунікації, що супроводжує науково-технічний поступ і пришвидшує глобалізаційні процеси, не може залишатися осторонь освіти, яка має невідкладно адаптуватися до сучасних потреб у пізнанні. Завдяки освоєнню нових інформаційних технологій сьогодні освіта вступила в нову фазу свого розвитку. І саме Інтернет як потужний комунікаційний медіум надає широкі можливості одержання, обробки й обміну

синтезувати робити висновки, порівнювати; визначити рівень наполегливості, сили волі, рішучості; ступінь розвиненості стійкості уваги, концентрації уваги та її розподіл, з'ясувати наскільки людина володіє асертивністю, та емоційною стабільністю.

Визначивши рівень природних якостей особи, її цілі, мотиви, інтереси та потреби, ми переходимо до другого етапу формування лідерських якостей, головним завданням якого стає формування стійкої позитивної системи відносин та основ професійної комунікації. Тобто другим компонентом лідерських якостей нами визначено комунікативно – креативні якості особистості. Вони складаються з мовленнєвої компетентності (високий рівень культури мовлення), комунікабельності (вміння швидко вступати до контакту з партнером), вміння вести переговори, слухати і чути співрозмовника, ініціативності (виявлення активності під час комунікативної взаємодії), спостережливості (здатність правильно інтерпретувати всі нюанси комунікативної взаємодії), товарищескість (високий рівень прагнення людини до спілкування), гнучкість (здатність своєчасно відмовлятися від застарілих стереотипів мислення, адекватно реагувати на зміни в своїй життєдіяльності). Оскільки робота лідера пов'язана з постійним спілкуванням, то високий рівень цих якостей край необхідний для нього – це забезпечує ефективну роботу, творчий підхід та плідну співпрацю.

Однак, розвинені навички професійного спілкування, висока мотивація досягнень та вроджені якості недостатньо для успішної праці. На цьому етапі на перший план виходять професійна компетентність та вміння організувати людей. Тому третім компонентом лідерських якостей виступають організаторсько – ділові якості. Лідерські якості в прямому перекладі з англійської *leadership skills* – якості керування. Вміння організувати роботу – це майже головне завдання лідера. Організаторсько – ділові якості складаються з цілеспрямованості, організованості (загальна суспільна спрямованість особистості, пріоритет мотивів організаторської діяльності); активності, енергійності, дієвості (здатність людини ефективно розв'язувати поставлені питання у процесі ділової взаємодії, з мінімальними затратами досягати сформульованої мети, «заряджати» інших власною енергією та ідеями, мобілізувати їх на виконання справи); толерантності (здібність людини терпляче ставитися до думок, поведінки інших людей, поважати їхнє право на власні цінності та переконання); об'єктивності (неупереджене ставлення індивіда до інших людей та результатів їхньої праці, вміння адекватно оцінити ситуацію); самостійності, наполегливості та професійної компетентності.

Оскільки будь – яка діяльність відбувається у соціальному середовищі, четвертим компонентом структури лідерських якостей, на нашу думку, виступають соціально – групові, які складаються з вміння долати конфлікт і непорозуміння, заохочувати на творчість, ініціативу; надихати людей на виконання справи, репрезентативність (результат сприйняття особи оточуючими людьми, створення позитивного іміджу), альтруїзм (виражений достатньою мірою пріоритет у людини інтересів групи перед індивідуальними інтересами, здатність частково пожертвувати власним благом заради досягнення суспільних цілей). Робота у команді передбачає постійне

якості”, ми зробили припущення про те, що поняття “лідерські якості – це сукупність чотирьох складових, які тісно пов’язані між собою. Послідовний розвиток кожної складової у сукупності дає можливість сформувати лідерські якості особистості. Кожна людина народжується з певним набором психічних якостей та властивостей (пам’ять, інтелект, увага, вольові якості тощо) і вони утворюють так звану «основу» подальшого розвитку особистості. Першою складовою лідерських якостей, на нашу думку, виступають індивідуально – психологічні якості. Вони передбачають аналіз та визначення природних якостей та властивостей особистості, її інтересів, потреб та мотивів діяльності. Індивідуально – психологічні якості особистості складаються з вольових якостей – сильна воля, наполегливість, рішучість [2;128]; мислення (опанування принципами індукції, дедукції, аналізом, синтезом, порівнянням, узагальненням) [2;114]; пам’ять, увага (стійкість уваги, концентрація та розподіл уваги) [2;116]; емоційної стабільності; мотивації та асертивності.

Таблиця 1

Визначення поняття “лідерські якості” у різні часи

Часовий період	Представники	Якості
Стародавні часи	Сократ, Платон,	Уміння керувати; мудрість; красномовність; освіченість
ІХХ ст.	І.Гете, Ф.Ніцше	Уміння здолати застарілі цінності і створити нові прогресивні цінності; наполегливість, сміливість, рішучість
Кінець ІХХ ст.	Г.Тард, Г.Лебон	Уміння працювати з людьми; уміння переконувати; комунікативні якості; красномовність; уміння вести за собою
30-ті роки ХХ ст.	Смит Р, Крюгер Л.	Уміння передбачати розвиток ситуації; здатність привертати увагу; сильний вольовий характер; гнучкість мислення
40-ві роки ХХст	Є. Богардус Х.С.Персон	Вміння опанувати ситуацію, пристосуватися до неї, змінити її; наполегливість, оптимізм
50-ті ХХ ст.	Стогділл Р Г.Хоманс	Чесність; високий рівень інтелекту; стійкість поглядів; впевненість у собі; ерудованість; здатність розуміти людей
70 – ті роки ХХ ст.	Фідлер Ф	Вміння взаємодіяти між членами групи; вміння давати та пояснювати завдання ясно, прозоро, зрозуміло; вміння бути орієнтованим на завдання; вміння бути позитивно сприйнятним групою; високу мотивацію досягнень; високий рівень активності та оптимізму
Друга половина ХХ ст.	Японія	жорстка дисципліна; виняткова працьовитість; дивовижна акуратність; наполегливість, терпіння; яскраво виражене відчуття колективізму (проти вага західному індивідуалізму); підпорядкування і пошана старших; бажання вчитися.
Кінець ХХ початок ХХІ ст.	Мак – Грегор Д. Роберт Хаус (США)	Високий рівень оптимізму та активності; високий рівень комунікативних якостей; рішучість; чесність; вміння любити людей; сміливість; тактовність, уважність; впевненість у собі; широта поглядів; честолюбність; справедливість; висока мотивація досягнень

Мета визначення рівня розвиненості складових індивідуально – психологічних якостей – це визначення здатності особи аналізувати,

інформацією для зацікавлених сегментів його величезної аудиторії.

Розвиток Інтернету та «всесвітнього павутиння» приніс вдосконалення в усі сфери життя – активізував політичні процеси, вдосконалив торгово-промислові операції, значно підвищив можливість отримання освіти, а надто дистанційної, що стала вельми актуальною в сучасному темпі життя. Комп’ютерні технології значною мірою обумовлюють технічну базу й методичну основу сучасної традиційної й дистанційної освіти і визначають її подальший розвиток. Неодноразово підкреслювалось, що останнім часом нові мережеві інформаційні технології досить активно стверджуються в практиці навчання, адже вони значно розширюють можливості викладання й вивчення найрізноманітніших циклів дисциплін. Підтвердженням цьому виступають багато вітчизняних і зарубіжних освітніх програм, що розробляються саме з урахуванням мультимедійних засобів [8], які активізують процес навчання й ефективно підвищують рівень учнівського сприйняття. Завдяки своїй інтерактивній природі й можливості виступати засобом передачі найрізноманітнішої інформації – друкованих новин, телепередач, гіпертексту – чи не найбільший інтерес викликають освітні можливості Інтернету у викладачів-філологів, адже в даному випадку вищепераховані різновиди текстів виступають об’єктом наукового вивчення.

Входження України до єдиного освітнього простору є не лише черговим кроком у процесі загальноєвропейської інтеграції, але й відповідає внутрішнім потребам українського ринку освітніх послуг. Якісна підготовка спеціалістів на багаторівневій системі «бакалаврат – магістратура», що обумовлена вимогами Болонської конвенції, неможлива без впровадження передових технологій, запропонованих всесвітньою мережею електронного зв’язку. Однією з інновацій, гідних уваги спеціалістів у галузі філології є використання урядових та парламентських інтернет-сайтів провідних демократичних країн для підвищення культури публічного мовлення в Україні. Переймаючи позитивний досвід зарубіжних країн для впровадження у вітчизняну освітню систему, можна скористатися прикладом Великої Британії, країни з давніми демократичними традиціями й високими критеріями парламентського мовлення. Для підвищення обізнаності громадян з основними подіями в середині країни й за її межами, а також з процесом прийняття політичних рішень, парламент Великої Британії розміщає стенографічні звіти щоденних обговорень в обох палатах парламенту в Інтернеті на спеціальному парламентському сайті. Запровадження відповідного інтернет-сайту в Україні могло б позитивно вплинути на культуру парламентського й політичного мовлення, а отже й підвищити авторитет країни на міжнародній арені. Використання подібних інтернет-сторінок для розвитку навичок публічного мовлення учнями та студентами філологічних спеціальностей може виступати потужним інструментом популяризації риторичних традицій.

Також для виховання справжнього відчуття мовлення і його риторичних норм неможливе без глибокого вивчення дискурсології. І саме Інтернет, що акумулює різноманітні інформаційні потоки, надає якнайширші можливості ознайомлення з усім спектром дискурсивних жанрів. Парламентські дебати, що є середовищем безпосереднього функціонування політичного дискурсу,

всєбічно, хоча й опосередковано, відображають усі сторони сучасного життя соціуму й сфери його інституційної діяльності.

Якщо розглядати дискурс з позицій соціолінгвістики, це – спілкування людей, яке оцінюється відносно їх належності до тієї чи іншої соціальної групи або стосовно якоїсь типової ситуації мовленнєвої поведінки, наприклад, інституційного спілкування [2, с. 44]. Інституційний, або публічний, дискурс може бути визначений як соціальний процес комунікації чи побудови тексту в сфері інституційної діяльності [7, с. 1], чим він принципово відрізняється від приватного дискурсу, сферою функціонування якого є розмови в колі сім'ї, міжособистісне спілкування, внутрішній діалог тощо. Основними параметрами визначення типу інституційного спілкування є статусно-рольові характеристики учасників комунікації (наприклад, педагогічний дискурс реалізується у спілкуванні вчителя й учня, для медичного дискурсу характерний тандем лікар – пацієнт, головні учасники військового дискурсу – офіцер і солдат); мета спілкування (педагогічний дискурс – соціалізація нового члена суспільства, політичний дискурс – збереження або перерозподіл влади [6, с. 90 – 91; 3; 4; 5], споживацько-інформаційний дискурс – обмін споживацькою інформацією [1, с. 5]); прототипне місце спілкування (храм, школа, стадіон, в'язниця) [2, с. 44]. Отже, інституційний дискурс являє собою спеціалізовані клішовані різновиди спілкування між людьми, що встановлюються та регулюються нормами певного суспільства. Публічний дискурс також охоплює комунікація в межах дискурсу ЗМІ, дискурсу політичних кампаній і спілкування людей під час професійної діяльності.

Одним із прикладів інституційного дискурсу є науковий, що традиційно привертає увагу лінгвістів як спосіб викладення нових знань про предмет, явище, їхні властивості та якості у вербальній формі, яка відповідає канонам наукового спілкування – логічності, доказовості, абстрактивності. В рамках наукового дискурсу, залежно від стилістичного оформлення тексту, можна виділити такі підтипи: власне науковий (академічний), науково-навчальний, науково-технічний, науково-публіцистичний, науково-інформаційний та науково-розмовний [2, с. 45]. З розширенням освітніх можливостей, в яких не останню роль відіграють інтерактивні засоби навчання, а також Інтернет, очікується значне збільшення сфер використання наукового дискурсу, й можливо, виникнення нових його підтипів.

Виступаючи точкою перетину інформаційних потоків від різних медіа та приватних осіб, Інтернет ще й надає унікальну можливість негайного зворотного зв'язку (англ. *feedback*) з адресантом. Інтернет-сайти надають можливість користувачам самим створювати зміст у таких розділах, як дошки оголошень (англ. *noticeboards*) та вітальні (англ. *chatrooms*). Користуючись цим розмаїттям інформаційних послуг користувачі значною мірою розширюють свій кругозір, а отже й підвищують освітній рівень.

Освітні можливості Інтернету та його вплив на розвиток глобального інформаційного суспільства дедалі зростають завдяки таким його якостям, як часова необмеженість доступу, інтерактивність, пристосованість інформації до будь-якого сприйняття (тексти, графіки, аудіо, відео), відносно низькі ціни. Ці та багато інших універсальних якостей приваблюють все більше користувачів,

особистість не є і не може бути постійною і сталою одиницею, кожного разу при виникненні нового соціуму вона ніби заново переосмислюється кризою призму стосунків з оновленою групою.

У моделі японського феномену велика увага приділяється широкому використанню психологічних (в т.ч. поведінкових) традицій населення, що сформувалися в складних природних і історичних умовах, на базі філософських, релігійних і моральних цінностей, таких як: жорстка дисципліна; виняткова працьовитість; дивовижна акуратність; наполегливість, терпіння; мінімальні потреби; яскраво виражене відчуття колективізму (протидія західному індивідуалізму); відданість працевлаштуванню; підпорядкування і пошана старших; розуміння свого місця; бажання вчитися. Безумовно можна сперечатися, чи виступає ця група якостей лідерською, але на наш погляд головним доказом того, що це дійсно так, це наглядний досвід Японії, її успіхи та досягнення. Завдяки ухваленню всіх цих принципів і цінностей на початку 50-х років, в зруйнованій і ослабленій Японії почалося швидке економічне зростання, по рівню якого вона обігнала всі капіталістичні країни і зараз вона є лідером на економічному просторі.

Ще однією країною, яка одною із перших почала займатися дослідженням питання лідерства та можливості формування лідерських якостей, є США. Американський дослідницький центр CBSD з 1980 року займається вивченням феномену лідерства. Згідно проведеного дослідження фахівці центру виділили риси, якими повинен володіти лідер. По – перше, лідер повинен бути оптимістом. Оптиміст завжди охоче вислуховує інших і їх ідеї, тому що він завжди чекає хороших новин. Песиміст слухає якомога менше тому, що чекає поганих новин. Оптиміст думає, що люди володіють творчим початком, прагнуть до творення. По – друге лідер повинен любити людей, щиро цікавитися їх справами та досягненнями, бути відвертим та відкритим для спілкування з підлеглими. То – третє, лідер повинен не боятися експериментувати, бути відкритим до нових ідей. В – четвертих, лідер володіє широтою поглядів, він не обмежує свою роботу, а вмє чітко розподілити роботу на членів команди. В – п'ятих, лідер повинен бути рішучим, не вагатися при прийнятті рішень, однак детально аналізувати ситуацію і зважати на всі “за” і “проти”. В – шостих, лідер повинен бути тактовним і уважним. Основний принцип мудрого керівника: критикувати роботу, а не людину, яка її виконує. В – сьомих, лідер повинен бути честолюбний. Він радіє не тільки за себе, але і за досягнення співробітників і розділяє їх успіх. У – восьмих, лідер повинен бути наставником. Він допомагає своїм підлеглим розвивати в собі упевненість, любов до людей, честолюбство, ентузіазм, чесність, врівноваженість і рішучість. В – дев'ятих лідер повинен бути упевнений у собі. Він не зможе ефективно керувати, якщо буде вагатися.[4:28]

Таким чином, спираючись на дослідження вчених можна сказати про неоднозначність визначення терміну лідерські якості. Кожний науковець, залежно від світових тенденцій свого часу, розглядав ті чи інші якості як лідерські. Ми пропонуємо зведену таблицю визначень лідерських якостей у різні часи.(таблиця 1).

Проаналізувавши точки зору вчених щодо складових поняття “лідерські

На різних етапах розвитку суспільства вчені по різному розглядали поняття «лідерські якості», залежно від наукових, політичних та економічних тенденцій притаманних для того часу. Вчені розглядали феномен лідерства з філософської, педагогічної, психологічної, соціологічної та політичної точок зору, намагаючись виділити загальні лідерські якості, їх структуру та зміст. Отже, мета статті, проаналізувавши досвід зарубіжних і вітчизняних вчених, визначити зміст, структуру і функції лідерських якостей студентів.

У стародавні часи вчені (Сократ, Платон) вважали, що лідерські якості є вродженим, тобто або людина має набір лідера – вольові риси, достатньо розвинений рівень інтелекту, пам'яті, уваги, емоційної стабільності, або ні. Наприкінці ІХХ століття вчені Г.Тард, Г.Лебон висловили думку про те, що так звані «вроджені якості» можна розвивати під час тренування, оскільки кожна особа володіє певною мірою вольовими якостями, рівнем інтелекту, емоційної стабільності та комунікабельності [5;370]. На початку 30-х років Сміт Р. та Крюгер Л. розглядали уміння привертати увагу та передбачати розвиток ситуації як лідерські якості. У 40-х роках Богардус та Персон Х.С. розширили теорію Сміта і додали до складових лідерських якостей вміння опанувати ситуацію та пристосуватися до неї. У той самий час Стогділл Р. вперше дав визначення поняттю «лідер». Він розглядав лідера як особу, яка має високий інтелектуальний рівень, вміє володіти ситуацією і надихати людей. У другій половині ХХ століття Фідлер вперше звернув увагу на соціальний та комунікативний аспект як необхідні складові лідерських якостей, а також він говорить про необхідність володіння методиками переконання людей. Успіх лідера залежав від того наскільки він зможе переконати послідовників, заохотити їх на досягнення мети, переконати їх. Методи переконання змінювались залежно від історичного періоду – від застосування силу, примусу (стародавні часи, початок ХХ століття) до аргументативного переконання, основаного на власному прикладі чи заохоченні (кінець ХХ століття). У сучасному суспільстві надається перевага обговоренню та аналізу подій і лише після цього прийняття рішення. Оскільки будь – яка робота проходить у групі, то вміння долати конфлікти та непорозуміння, вміння спілкуватися з будь – якою категорією людей, заохочувати їх на творчість, вміння шукати компроміс виступають невід'ємною рисою, якою повинен володіти лідер.

Японські вчені досліджуючи проблеми лідерства велику увагу приділяють поняттю «колективізм». На їх думку саме він впливає на світовідчуття кожної окремо взятої особи суспільства – тобто, коли кожна людина не тільки бере участь у житті колективу, але й починає самоідентифікуватися зі своєю групою, сприймати колектив як контекст існування. А оскільки груп у житті кожної особи досить багато – група за місцем проживання, навчання, праці – контекстів для самоідентифікації також стає не один. Спроби теоретичного осмислення таких особистостей призводили до серйозних протиріч таким, здавалося б фундаментальним, західним аксіомам щодо первинності "індивідуума" стосовно "соціуму" та певної граничності чи зафіксованості рис кожної "особистості". Суть японського феномену полягає у тому, що починає існувати певна "шкала-ковзанка" в оцінці себе та оточуючих. [7;159] Це проявляється в тому, що

які звертаються до Інтернету за отриманням саме освітньо-пізнавальної інформації. Беручи до уваги вищепереховані переваги Інтернету, а також той факт, що цей засіб масової комунікації є найновішим, а отже попереду його чекають значні вдосконалення й розширення сфер використання, можна твердити, що саме Інтернету належить відігравати провідну роль в освіті майбутнього.

Резюме. Стаття присвячена аналізу ролі Інтернету як освітнього медіуму, що завдяки своїй інтерактивній природі синтезує комунікативні типи дискурсу, й таким чином, надає широкі пізнавальні можливості для учнів та студентів філологічних спеціальностей. Для розвитку риторичних навичок та підвищення політичної обізнаності студентів у якості об'єкта вивчення пропонується використовувати інтернет-опубліковані парламентські дебати.

Резюме. Статья посвящена анализу Интернета как образовательного медиума, который благодаря интерактивной своей природе, синтезирует коммуникативные типы дискурса и, таким образом, предоставляет широкие познавательные возможности для учащихся и студентов филологических специальностей. Для развития риторических навыков и повышения политической осведомленности студентов в качестве объекта изучения предлагается использовать интернет-опубликованные парламентские дебаты.

SummaryThe article deals with the analysis of the Internet as an educational medium, which due to its interactive nature, can synthesise communicative types of discourses and thus gives great educative possibilities for pupils and students of the philological specialities. To develop the rhetoric skills and increase political awareness of the students it is offered to use the Internet-published political debates as an object of studies.

Список використаної літератури:

1. *Гусар М.В.* Лінгвокогнітивний і комунікативно-прагматичний аспекти приватних газетних оголошень (на м-лі сучасної британської періодики): Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04/Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2004. – 20 с.
2. *Карасик В.И.* Этнокультурные типы институционального дискурса // Этнокультурная специфика речевой деятельности: Сб. обзоров. М.: ИНИОН РАН, 2000. – С. 37–64.
3. *Методология* исследования политического дискурса: актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов. – Минск: БГУ, 1998. – Вып. 1. – 257 с.
4. *Методология* исследования политического дискурса: актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов. – Минск: БГУ, 2000. – Вып. 2. – 479 с.
5. *Методология* исследований политического дискурса: актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов. – Минск: БГУ, 2002. – Вып.3. – 358 с.
6. *Почепцов Г.Г.* (мол.) Теория коммуникации – 2-ге вид., доп. – К.: ВЦ „Київський Університет“, 2001. – 148 с.
7. *Sarangi S.* Public Discourse // Handbook of Pragmatic / Jef Verschuren, Jan-Ola Ostman, Jan Blommaert and Chris Bulcaen (eds.) – Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publ. Co., 1996. – 21 p.
8. *Освітні інтернет-сайти:*
Види забезпечення дистанційного навчання (<http://www.osvita.org.ua/distance/articles/04/>), 25.02.08.
Проект 13. Медійний простір освіти (<http://www.guon.kiev.ua/?q=node/42>), 25.02.08.
Цифрове майбутнє журналістики (http://telekritika.kiev.ua/news/146/0/24448/scm_%D0%88_mogiljanka_prezentuvali_osv%D0%88tn%D0%88j_proekt_cifrove_majbutne_zhurnal%D0%88stiki/), 25.02.08.
Федеральный образовательный портал (<http://www.ecsocman.edu.ru/db/sectx/10.html>), 25.02.08.
Цифровые образовательных ресурсы (<http://www.edu.yar.ru/projects/media/>), 25.02.08.
Образовательный портал edu-navigator (<http://edu-navigator.ru/res/5817/>), 25.02.08.

Подано до редакції 08.04.2008

НОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПАРАДИГМА КАК ОСНОВА МИРОВЫХ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Тулегенова А.Г.

*Таврический национальный университет им.В.И.Вернадского,
г.Симферополь*

Постановка проблемы. Прошедшее десятилетие развития Украины характеризуется поиском путей и направлений совершенствования общества в различных сферах его деятельности. Важнейшей составляющей развития общества, которой государство уделяет непрерывное внимание, является образование граждан Украины. Развитию образования посвящены указы Президента Украины, постановления Кабинета министров, приказы министра образования Украины.

Анализ законодательной основы развития образования в Украине показывает, что в настоящее время актуальными являются решения научных задач в рамках двух масштабных процессов, первый из которых связан с информатизацией и управлением в образовательной сфере государства, второй – с интеграционными общеευропейскими образовательными процессами.

Интеграция Украины в мировое образовательное пространство, смена приоритетов в образовательной политике, масштабность и многовариативность преобразований в профессиональной подготовке подрастающего поколения требуют концептуализации и прогнозирования облика системы высшего профессионального образования в XXI веке. Отсюда **цель данной статьи** – проанализировать некоторые общие для большинства развитых стран мира тенденции, определяющие состояние и перспективы эволюции современной мировой системы высшего образования, обусловленные изменением философии образовательной парадигмы.

Результаты анализа проблемы. Концепция «европейского измерения», понимаемая, прежде всего, как новые ориентации в образовании, вызвала к жизни богатейший инновационный опыт. Он характеризуется сменой фундаментальных основ традиционной педагогики, созданием новых образовательных процессов и технологий, качественно новой интеграцией мировых образовательных пространств. На наш взгляд, современный этап мировой интеграции в сфере образования предполагает не только введение в учебный процесс многих стран совокупного инновационно-образовательного опыта, не только свободный обмен между странами субъектами этого процесса, но и наличие некоторых общих для развитых стран мира тенденций реформирования образования. Эти тенденции определяют состояние и перспективы развития мировой системы образования на сегодняшний день и на этом основании могут быть названы ведущими.

Предметом специального исследования ведущие тенденции развития в системе высшего образования выступают в работе Б.Г.Коростелкина [2]. К числу таких тенденций автор относит: реформирование высшего образования, его доступность, экономическую субъектность вузов в условиях рыночной экономики, стандартизацию содержания образования, фундаментализацию и информатизацию высшей школы, унификацию образовательных технологий и

Определены ключевые понятия исследования „театрализованная деятельность”, „игровая деятельность”, „театрально-игровая деятельность”, „диалог”, „диалогические умения”. Проанализировано содержание действующих программ обучения и воспитания детей дошкольного возраста относительно проблемы формирования диалогических умений дошкольников в театрально-игровой деятельности. **Ключевые слова:** диалогические умения, старшие дошкольники, театрально-игровая деятельность.

Summary. In article theatrical-playing activity is considered as a tool of forming of dialogic abilities of senior under-fives. Key notions of research are definite „theatricalized activity” „playing activity” „theatrical-playing activity” „dialog” „dialogic abilities”. The maintenance of the operating programs of teaching and education of children of preschool age is analysed in relation to the problem of forming of dialogic abilities of under-fives in the theatrical-playing activity.

Keywords: dialogic abilities, senior under-fives, theatrical-playing activity.

Література

- 1.Аматьева О.П. Діагностика та розвиток творчих здібностей дошкільників у театрально-ігровій діяльності// Наука і освіта. - 1999. - №5-6. - С.77-80.
- 2.Базовий компонент дошкільної освіти в Україні// Дошкільне виховання. - 1999. - №1. - С.6-9.
- 3.Виточки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку/ Укл. А.М.Богущ. - Одеса: Маяк, 1999. - 88 с.
- 4.Выготский Л.С. Мышление и речь// Собрание сочинений: В 6 т. - Т.2. - М.: Педагогика, 1982. - С.319-328.
- 5.Дитина: Орієнтовний зміст виховання і навчання дітей 3-7 років у дитячих закладах. - К.: Освіта, 1991. - 469 с.
- 6.Захарченко В. Комунікативно-мовленнєві ігри// Дошкільне виховання. - 2000. - №12. - С.6-7.
- 7.Крутій К.Л. Дитина в дошкільні роки. - Запоріжжя: ЛПДС Лгд, 2000. - С.160-184.
- 8.Леонтьев А.Н. Язык, речь, речевая деятельность. - М.: Просвещение, 1969. - 214 с.
- 9.Луцан Н.І. Методика розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку за текстами українських народних ігор: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02/ Південноукраїнський педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. - О., 1995. - 186с.

Подано до редакції 17.04.2008

ЗМІСТ, СТРУКТУРА ТА ФУНКЦІЇ МОДЕЛІ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Бабкова - Пилипенко Наталя Павлівна

Миколаївський державний гуманітарний університет імені П. Могили

У статті аналізуються різні точки зору вчених щодо питання структури лідерських якостей. Спираючись на вітчизняний та зарубіжний досвід, автор надає власну структуру, зміст та функції лідерських якостей, а також пропонується теоретична модель лідерських якостей

Different points of view of the scientists to the question of the leadership skills structure are analyzed in the article. Based on the local and foreign experience the author provides the own structure, content and functions of leadership skills. The theoretical model of leadership skills is also presented

Питання формування лідерських якостей студентів є дуже актуальним для сучасної України за умов інтеграції до Євро простору. Вимоги, які висуваються перед майбутніми фахівцями передбачають не лише наявність професійних якостей і знання іноземних мов, а й розвинених лідерських якостей.

Вихователь: - У багатьох казках ми зустрічаємо зайчика. Назвіть ці казки.

Настя Т.: - „Заєць і Їжак”, „Колобок”.

Святослав Г.: - „Рукавичка”.

Роман Г.: - „Заяча хатка”.

Вихователь: - А який там Зайчик?

Ганна Ш.: - Добрий, доброзичливий, кмітливий, засмучений...

Вихователь: - А як про це можна сказати інакше?

Роман Г.: - Зайчик добрий - не з'їв Колобка.

Настя Т.: - До хатинки пустив Лисичку.

Ігор В.: - Хоч і боягуз, а в рукавичці сидів і з Вовком, і з Лисицею.

Микола С.: - Зайчик засмучений. Йому всі допомагають. У Зайчика багато ворогів.

Вихователь: - А чи завжди Зайчик у казках такий: добрий і засмучений? Чи однаковим голосом він говорить? Пригадайте, в яких епізодах він був лагідним.

Ганна Ш.: - Коли Зайчик просив Колобка заспівати йому пісеньку, він ласкаво звертався до нього, був лагідним.

Святослав Г.: - Коли Зайчика обдурила Лисиця і вигнала його з хатинки, він плакав тоненьким голоском. Його було жаль.

Вихователь: - А коли Заєць був дурником? Пригадайте такий епізод чи казку. Розіграйте епізод з казки, оберіть собі ролі героїв.

Як видно з протоколу, діти були добре обізнані з героями українських народних казок, здатні дати їм змістовну характеристику, визначити їх поведінку, вчинки, дібрати необхідні для цього слова. Старші дошкільники також вільно вступали в діалог з вихователем, давали зв'язні відповіді на поставлені запитання.

Висновки. У процесі ігрової діяльності діти не тільки відзначають і супроводжують свої дії словом, осмислюючи їх, але і висловлюють власні думки і відчуття. Вони дістають можливість творити слово, фразу, текст (будують вислів, репліку в діалозі, самостійну думку; перефразовують і створюють власні варіанти віршованих супроводів гри, приказки для оцінювання участі гравців, розподіляють ролі, вступають у контакт з іншими учасниками гри, ведуть з ними ігровий діалог).

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці методики зв'язного мовлення дітей у театральній-ігровій діяльності на різних етапах дошкільного дитинства.

Резюме. У статті театральній-ігрова діяльність розглядається як засіб формування діалогічних умінь старших дошкільників. Визначено ключові поняття дослідження „театралізована діяльність”, „ігрова діяльність”, „театральній-ігрова діяльність”, „діалог”, „діалогічні вміння”. Проаналізовано зміст діючих програм навчання та виховання дітей дошкільного віку щодо формування діалогічних умінь дошкільників у театральній-ігровій діяльності.

Ключові слова: діалогічні вміння, старші дошкільники, театральній-ігрова діяльність.

Резюме. В статье театральная-игровая деятельность рассматривается как средство формирования диалогических умений старших дошкольников.

непрерывность образования. По нашему мнению, системообразующим элементом в ряду вышеназванных тенденций выступает философская парадигма образования, изменение которой служит фундаментом реформирования мировых систем высшего образования в целом, и образовательного процесса высшей школы Украины, в частности.

Изменение философской парадигмы образования вызвало определенные тенденции развития высшей школы и обозначило их как основу мировой интеграции в системе высшего образования. В рамках новой парадигмы происходит пересмотр ориентиров и приоритетов: стремление преодолеть в высшем образовании профессиональную замкнутость и культурную ограниченность, ориентация на широкообразованную, творческую и гармоничную личность. Происходит изменение отношений между знаниями с одной стороны и триадой компетентности (умением действовать, умением быть, умением жить), с другой стороны.

Новая образовательная парадигма предполагает переход от утилитарно-прагматических целей высшего образования, как совокупности знаний, умений и навыков, необходимых для успешного осуществления производственной деятельности, к гуманистической цели – субъекту, к его личностному развитию. Полученные знания уже не являются самоцелью образования, а подчинены прагматическим задачам действовать и добиваться результата. В качестве такого результата могут выступать: социальный эффект, новая компетентность, изменение межличностных отношений, материальный предмет и пр. Структура учебных курсов все более отходит от традиционного построения, в котором содержание материала подчинено внутренней логике предмета, т.к. этот подход является недостаточным для выполнения задач «европейского измерения». Речь идет о педагогическом междисциплинарном подходе, в котором образовательная ситуация выстраивается через глобальные темы и акцентирует внимание на социально значимом действии или на поиске решения определенной проблемы. Такой подход не ограничивает возможность студентов действовать, проявлять инициативу или социальную адаптацию. Он позволяет формировать у будущих специалистов понятия, выходящие за рамки предмета или образовательного учреждения и объясняющие социальные процессы и явления, присущие современному миру. При этом не стоит забывать, что междисциплинарный подход только лишь один из путей решения задачи преодоления естественных преград, существующих на пути процесса обучения, традиционно понимаемого как процесс передачи и накопления знаний, умений и навыков. Интеграция профессиональной и общекультурной подготовки выпускников вузов в единстве с развитием их личностных качеств, возрождение духовности образования еще один путь реализации новой образовательной парадигмы. Путь, связанный с гуманизацией высшего образования.

Постулаты традиционной педагогики – авторитет, дисциплина, соревнование вытесняются сегодня новыми постулатами – свобода, активность, сотрудничество. Новый образовательный опыт, реализуемый всеми европейскими партнерами, имеет в своей основе ценности и методы альтернативной, активной педагогики начала XX века. Их возрождение и

развитие меняют философскую парадигму образования. В концентрированном виде это нашло свое выражение в трех принятых в настоящее время постулатах.

Первый из них, указывает Я.М.Нейматов [3], гласит, что обучающийся - это активно действующий субъект, обладающий индивидуальными чертами, способностями, устремлениями. Это личность, которая открывает и создает культуру в обществе, самостоятельно формирует себя и становится при этом свободным гражданином. Поэтому задача образования - научить подрастающего человека, будущего специалиста и гражданина изменять условия жизни, улучшать их, а не принимать пассивно от предыдущих поколений в качестве подарка.

Второй постулат провозглашает, что социализация личности реализуется в поликультурном обществе, а значит понимание процесса образования как передачи из поколения в поколение совокупности социальных ценностей, языка и других символов этнокультуры становится недостаточным, поскольку современная культура есть совокупность взаимодействующих культур.

Третий постулат переносит акцент в процессе обучения с деятельности преподавателя на деятельность учащегося и объявляет первым источником этого процесса реальную жизнь и прямой опыт. Таким образом, обучение должно быть активным, приближенным к современной жизни, осуществляется в сотрудничестве.

Практика получения конкретных и поэтому ограниченных знаний уходит в прошлое. Поскольку современная версия подобной практики, даже основанная на использовании информационных технологий, не меняет кардинально сложившуюся в высшей школе образовательную ситуацию, связанную с развитием у студентов индивидуальных познавательных особенностей, творческих способностей, интересов и склонностей личности, адекватных тенденциям общественного развития. Необходимо образование, направленное на формирование целостной перцепции мира, достижение многогранности и целостности мышления, соответствующего современным методологическим подходам, объясняющим окружающую действительность, что позволит человеку ощутить себя частью природы, нести ответственность за гармоническое сосуществование природы и человека, воспринимать науку как инструмент достижения этой гармонии.

Новая образовательная парадигма, в рамках которой происходит пересмотр ориентиров и приоритетов, привела к реформированию высшего образования. Переход к блочному построению учебных планов, рейтинговая система оценки знаний, широкий спектр возможностей для самостоятельной углубленной профессиональной специализации, вот только лишь некоторые параметры этого реформирования в Украине. При этом в качестве важного условия интеграции высшей школы Украины в мировое образовательное пространство выступает сохранение национального опыта, образовательных традиций, упрочение и развитие ее несомненных достоинств, среди которых научность, энциклопедичность и фундаментальность образования.

Идея фундаментализации образования, признанная сегодня всеми развитыми странами, была продекларирована в Меморандуме

що передбачає самостійне сюжетоскладання, водночас методичних рекомендацій щодо організації та проведення цієї роботи не розроблено. В цілому жодна програма не визначає конкретних завдань у процесі театралізованої діяльності.

На наш погляд, найбільш повною, досконалою в руслі нашого дослідження є програма А.М.Богущ. У „Витоках мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку” автор не лише чітко класифікує театралізовані ігри, але ще й пропонує вперше розроблену послідовну програму формування театральної ігрової компетенції дошкільників. Найбільш цінним, на нашу думку, є багатоаспектність, різноспрямованість програми. По-перше, у дітей формують уявлення про різні види театру (ляльковий, пальчиковий, тіньковий, фланелеграф, театр іграшок), різні жанри літературних творів, за темою яких розігруються театралізовані ігри. Причому, в процесі художнього сприймання дітей підводять до аналізу образів, їх естетичної і художньої характеристики. Це допомагає їм найбільш точно перевтілюватися у казкових та інших сценічних персонажів. Паралельно в кожній віковій групі дошкільнят навчають основам акторської майстерності, прищеплюють навички, необхідні для відображення різних емоцій, настрою, окремих рис характеру [3].

У змістовій лінії „Світ мистецтва” „Базового компонента дошкільної освіти в Україні” розвитку театралізованої діяльності приділяється певна увага. Окремо виділено розділ „Театральне мистецтво”, в якому увага приділяється сприйманню театрального мистецтва, формуванню емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва театру, визначенню художньо-театрального образу тощо. Поставлені завдання вимагають розробки ґрунтовного методичного забезпечення процесу організації театралізованої діяльності дітей [2].

Підсумовуючи сказане, відзначимо, що кожна з розглянутих програм спрямована на розвиток творчої особистості загалом. Автори означених програм підкреслюють величезну роль гри для становлення та розвитку особистості дитини. Гуманізація педагогічного процесу передбачає побудову особистісно-орієнтованої моделі виховання, зміну форми спілкування вихователя з дітьми. Певною мірою враховуються інтереси, бажання, здібності дитини.

Автори деяких програм дотримуються різних форм організації театралізованої діяльності (спеціально організована – у якій провідна роль належить педагогові, та самостійна ігрова діяльність при мінімальному втручанні вихователя) („Малюк”, „Дитина в дошкільні роки”) [7].

Наведено фрагмент роботи, спрямованої на формування діалогічних умінь старших дошкільників у театральній ігровій діяльності.

Мета: вчити дітей порівнювати характеристики казкових героїв у різних творах, відтворювати сюжет у театральній ігровій діяльності.

Матеріал: іграшки (зайчик, лисичка, вовк, ведмідь тощо).

Хід: педагог пропонував дітям пригадати казки, в яких зустрічається зайчик та порівняти цього персонажа в різних казках. Далі діти обирали будь-яку іграшку, називали казки, в яких вона зустрічається, характеризували цього персонажа, розігрували діалоги літературних героїв.

Наведемо запис фрагменту заняття з використанням гри „Порівняй”.

обрати ігри за сюжетами художніх творів як засіб розвитку діалогічних умінь дітей старшого дошкільного віку.

Термін „театральна-ігрова діяльність” уведено в науковий обіг О.П.Аматьєвою. Визначення театралізованої діяльності як театральної-ігрової базується на сприйманні художніх творів із подальшим відтворенням змісту на виконавчому (інсценівки, театралізовані вистави), творчо-імпровізаційному рівні (театралізовані ігри дошкільників: ігри-драматизації, ігри за сюжетами художніх творів) [1].

Визначимося щодо того, яке місце відводиться театральній-ігровій діяльності та мовленнєвому розвитку дошкільників у програмних документах. Аналіз альтернативних програм („Ладки”, „Дитина – орієнтовний зміст виховання й навчання дітей трьох – семи років у дитячих закладах”, „Українське дошкілля”, „Малює”, „Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку”, „Дитина в дошкільні роки” (2000 р.)) здійснювали за такими напрямками: зміст і форма театралізованої діяльності, способи педагогічного керівництва, врахування мовленнєвої роботи у процесі театралізованої діяльності [3; 5; 7].

Так, у більшості програм („Ладки”, „Дитина в дошкільні роки”, „Українське дошкілля”, „Малює”) театралізована діяльність визначається насамперед як вид сюжетно-рольової гри, для розвитку якої автори програм передбачають поширення тематики, ускладнення сюжетів та ролей, виокремлюють підрозділ „ігри - інсценівки” („Дитина в дошкільні роки”). Зміст роботи з розвитку театралізованої діяльності в означених програмах передбачає формування художньо-естетичного сприймання, а також активне включення дітей у виконавчу діяльність.

У програмі „Ладки” театралізована діяльність розглядається як особливий вид художньо-творчої діяльності, що включає такі компоненти, як сприймання, емоційний відгук, відтворення, творчість. Завдання гри передбачають формування мовленнєвих умінь.

Автори інших програм („Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку”, „Дитина в дошкільні роки” (2000 р.)) поширюють межі театралізованої діяльності [3; 7].

Так, у програмі „Дитина в дошкільні роки” (2000 р.) театралізована діяльність розглядається як театральне мистецтво, через створені фонди „Хочу”, „Могу” визначені показники розвитку театралізованої діяльності, окрім знайомства з театральною термінологією („театр”, „актор”, „глядач” тощо); формування обізнаності з різними видами театру передбачає розвиток художньо-мовленнєвих виконавчих умінь дітей, здібностей до творчого перетворення [7].

Програма „Українське дошкілля” акцентує роль художньої літератури у збагаченні ігрових сюжетів та театралізованої діяльності. Реалізація мовленнєвих завдань у процесі театралізованої діяльності пов’язана передусім з формуванням інтонаційної виразності мовлення та збагачення, вдосконалення власного мовлення дітей на основі утворення літературних текстів. Водночас конкретні мовленнєві завдання не визначено. У програмі „Дитина в дошкільні роки” хоча і виокремлено підрозділ „ігри - інсценівки”,

Міжнародного симпозиума ЮНЕСКО в 1994 році. Вона виступає в якості одного з ведучих принципів, положених в основу багаторівневої системи вищого образования. Задача фундаментального образования - обеспечить оптимальные условия для воспитания гибкого и многогранного научного мышления, различных способов восприятия действительности, создать внутреннюю потребность в саморазвитии и самообразовании на протяжении всей жизни человека. В качестве основы фундаментализации высшего образования провозглашается создание такой системы и структуры образования, приоритетом которых являются не прагматические, узкоспециализированные знания, а методологически важные, долгоживущие и инвариантные знания, способствующие целостному восприятию научной картины окружающего мира, интеллектуальному расцвету личности и ее адаптации в быстро изменяющихся социально-экономических и технологических условиях.

Фундаментальные знания, отмечает В. Г. Кинелев, «не могут быть усвоены автоматически, их нельзя пассивно впитать от учителей. Они вырабатываются самой личностью как результат внутренней творческой активности, как продукт эволюции и самоорганизации мышления» [4]. Существует множество источников и средств получения информации. Существует и многообразие педагогических технологий, переводящих эту информацию в знание, но есть лишь один путь преобразования знаний в образование, подчеркивает автор, и этот путь лежит через человеческое сознание, где происходит рождение и формирование личности. Вот почему, по мнению В.Г.Кинелева, новую образовательную парадигму для зарождающегося информационного общества можно сформулировать в виде логически связанной триады: «От целостной картины Мира к целостному Знанию и через него к целостной Личности».

Фундаментальное образование реализует единство онтологического и гносеологического аспектов учебной деятельности. Онтологический аспект связан с познанием окружающего мира, гносеологический - с освоением методологии и приобретением навыков познания. Являясь инструментом достижения научной компетентности, фундаментальное образование, ориентировано на постижение глубинных, сущностных связей между разнообразными процессами окружающего мира. Оно требует новых принципов отбора содержания и систематизации знаний, создания фундаментальных учебных курсов по каждой из традиционных естественнонаучных и гуманитарных дисциплин, согласования этих курсов друг с другом для достижения нового качества образованности личности и общества.

Первоочередными задачами фундаментализации образования, утверждает Б.Г.Коростелкин [2], являются: • введение цикла общих гуманитарных дисциплин в естественнонаучное и техническое образование и соответственно цикла общих естественнонаучных дисциплин в гуманитарное образование с целью формирования целостной мировоззренческой культуры личности; • создание интегральных междисциплинарных курсов, которые содержат наиболее универсальные и обобщенные знания. Они, по мнению

автора послужат основой прикладных исследований и разработок, базой для формирования общей и профессиональной культуры личности, фундаментом быстрой адаптации к новым профессиям и специальностям; • преодоление противоречия между фундаментальным образованием и профессиональным обучением при безусловном приоритете фундаментальных знаний. На наш взгляд, практически это может выразиться в изменении удельного веса того или иного учебного материала в изучаемых курсах, в длительной проработке вопросов, связанных с профессиональной деятельностью, в конкретизации профессионально ориентированного содержания учебной информации, в отборе практических заданий и задач.

Поскольку новая образовательная парадигма в качестве приоритета высшего образования рассматривает ориентацию на интересы личности, адекватные тенденциям общественного развития, постольку идея гуманизации высшего образования становится его ведущей идеей. Она ставит в центр всех образовательных начал человека, которому следует создать условия для полного развития его способностей на протяжении всей его жизни. Именно эта идея была воплощена в представленной на форуме ЮНЕСКО в 1965 году П. Ленграндом концепции «непрерывного образования».

Непрерывное образование следует понимать как продолжающийся всю жизнь процесс, в котором важную роль играет интеграция как индивидуальных, так и социальных аспектов человеческой личности и ее деятельности.

В свете требований непрерывного образования ни один уровень обучения, включая и высшее образование, не может рассматриваться как замкнутый, изолированный от других. При этом вертикальная структура, характерная для непрерывного повышения квалификации по данной специальности, должна пересекаться с горизонтальными структурами, представляющими собой научные дисциплины и связи между ними.

Реализация идеи непрерывного образования позволяет решить проблему формирования у будущих специалистов творческого отношения к своему делу через сочетание самообразования и предоставленной возможности воспользоваться в любой момент помощью преподавателей и высококвалифицированных специалистов. В этой связи изменяется модель образования в целом. Совершается переход от монодепли, ориентированной на подготовку специалиста-функционера, к полифункциональной модели, в основе которой - свободное развитие личности каждого, формирование способности к саморазвитию. Из чего следует, что актуальной современной проблемой является проблема поиска соответствующей организационной структуры системы высшего образования, которая обеспечила бы переход от принципа "Образование на всю жизнь" к провозглашенному ЮНЕСКО принципу "Образование для всех через всю жизнь". В качестве одного из наиболее реальных средств воплощения идеи непрерывного образования в жизнь предлагается так называемое «периодически возобновляющееся образование» [1].

Сегодня, когда перед Украиной особенно остро стоят такие социальные проблемы, как сокращение численности Вооруженных Сил, конверсия

вносити необхідні зміни [7].

Діалогічні вміння старших дошкільників ми визначаємо як уміння дітей взаємодіяти між собою, вступати в розмову, підтримувати й завершувати її відповідно до правил мовленнєвого етикету, доречно використовуючи усталені мовні вирази; висловлюватися логічно, зв'язно; правильно структурно й інтонаційно оформлювати мовлення.

Зауважимо, що найбільш ефективним засобом розвитку діалогічного мовлення є театральна-ігрова діяльність. Перш за все визначимося щодо ключових понять: „театралізована діяльність”, „ігрова діяльність”, „театральна-ігрова діяльність”.

Гра - найдоступніший дитині і цікавий для неї спосіб прояву вражень, знань та емоцій. Ігрова діяльність - це діяльність, спрямована на орієнтування в наочній і соціальній дійсності, в якій дитина відображає враження від їх пізнання (Н.Бойченко, В.Воронова, Г.Григоренко, А.Матусик, О.Щербакова). В грі формуються всі сторони особистості дитини, відбуваються значні зміни в її психіці, що готують перехід до нової, більш високої стадії розвитку (С.Рубинштейн).

У низці досліджень театральна діяльність визначається в межах художньо-мовленнєвої діяльності як засіб розвитку красивого, образного, літературного мовлення, що дозволяє дитині висловити своє ставлення до літературного образу, емоції, увійти в роль казкового персонажу, самостійно будувати зв'язне висловлювання; як засіб сприяння більш глибокому засвоєнню художніх образів, усвідомлення змісту, ідеї художнього твору через сприймання театру, показаного вихователями або акторами.

Дослідники визначають театральні ігри як розігрування в особах літературного твору, відтворення за допомогою виразних засобів (інтонації, міміки, жестів, поз) конкретних образів (Л.Артемюк, С.Новоселова). Театральні ігри включають: дії дітей з ляльковими персонажами або дії за ролями; літературну діяльність (вибір теми, складання, інсценування власних творів); образотворчу діяльність (малювання декорацій, виготовлення атрибутів); музичну діяльність (інсценування музичних творів). До театральних ігор належать ігри-драматизації та ігри за сюжетами літературних творів.

Важливість ігор за сюжетами художніх творів для формування діалогічних умінь дошкільників зумовлена тим, що саме з художніх творів дошкільники набувають зразки правильного, красивого, образного мовлення, засвоюють мовленнєві еталони. Художні твори несуть дитині радість, захоплюють змістом, художніми образами, виразністю мовлення. Вони вчать дошкільнят спостерігати, мислити, збагачують почуття дитини, сприяють формуванню її характеру, світогляду. Художні твори допомагають виробити відповідне ставлення до явищ довкілля, вчинків людей (А.Богущ, Л.Кулинич).

Ігри за сюжетами художніх творів - це ігри, в яких діти втілюють сюжет художнього твору, передають діалоги персонажів твору близько до тексту або інтерпретуючи їх. Розігруючи діалогічні тексти з художніх творів, діти спочатку дослівно їх відтворюють, надалі вживають набуті зразки у вільному мовленнєвому спілкуванні у процесі ігрової діяльності. Це й спонукало нас

В.Скалкін, Г.Чулкова, С.Хаджирадева та ін.) [1; 6; 9].

Мета статті: виявити можливості театральньо-ігрової діяльності як засобу формування діалогічних умінь старших дошкільників.

Виклад основного матеріалу. Для методики розвитку мовлення надзвичайно важливим є визначення мовної здібності, яку психологи (Л.Виготський, О.Запорожець, С.Рубінштейн) [4] розглядають як відображення системи мови у свідомості мовця. Мовленнєвий досвід людини не тільки підкріплює будь-які умовнорефлекторні зв'язки, а призводить до появи мовленнєвого механізму або мовленнєвої здібності. Цей механізм формується у кожної людини на основі природжених психофізіологічних особливостей організму та під впливом мовленнєвого спілкування. Мовна здібність – це сукупність мовленнєвих навичок і вмінь, сформованих на основі природжених передумов. Розвивати мовну здібність означає розвивати комунікативно-мовленнєві вміня і навички (Л.Виготський, О.Леонтьєв) [4; 8].

У психологічній літературі існує чимало різних визначень поняття „вміння”, а саме: здатність до мобілізації досвіду; активний синтез навичок; якісно новий ступінь володіння системою психічних і практичних дій; регулювання дій” (Л.Виготський, Д.Ельконін) [4]. Власне мовленнєві вміня включають уміння вступати у спілкування, підтримувати й завершувати його; проводити свою стратегічну лінію, враховувати компоненти ситуації спілкування, прогнозувати його результат; перепитувати співрозмовника, захоплювати і підтримувати ініціативу спілкування, говорити виразно, виражати основні мовленнєві функції, висловлюватися логічно і зв'язно, продуктивно, цілісно, самостійно, експромтно, в нормальному темпі, переказувати почуте, передбачати відповідь (Е.Палихата).

Визначаючи поняття „діалогічні вміня”, звернемося передусім до сутності терміну „діалог”. Діалог характеризується зверненістю до кожної людини як до неповторної індивідуальності (Т.Флоренська). В основі діалогу лежить діалогічна єдність: вираження думок та їх сприйняття, реакція на них, що знаходить відображення у структурі цього акту мовлення. Основними ознаками діалогу є: намір, цілеспрямованість, правила ведення розмови.

Діалогічні вміня ми розглядаємо в декількох аспектах: як фонетичні, граматичні, лексичні, комунікативні вміня. Фонетичні вміня сприяють кращому розумінню одне одного під час діалогу, оскільки передбачають два взаємопов'язаних процеси: розвиток фонематичного слуху й артикуляцію звуків. Граматичне вміня (за К.Крутії) – це мовна дія, яка здійснюється за оптимальними параметрами: відсутність спрямованості свідомості на форму виконання дії; випадіння проміжних операцій, тобто редукованість, згорнутість дій; відсутність напруженості і швидкої втомлюваності тощо. Тривалість і змістовність діалогу тісно залежить від багатства лексичного запасу, вміня добирати влучне слово. Комунікативні вміня - це вміня встановити контакт, розпочинати та підтримувати розмову. З-поміж комунікативних умінь виокремлюємо такі: уважно слухати і правильно розуміти думку, виражену співрозмовником; формулювати власне судження, правильно виражати його засобом мови; змінювати слідом за думками співрозмовника тему мовленнєвої взаємодії; підтримувати певний емоційний тон; слухати своє мовлення,

предприємств військово-промислового комплексу, звільнення ІТР на госпредприятиях, створення відлаженої системи неперервного освіти є невід'ємною умовою їх цивілізованого рішення. В той же час організація і функціонування самої системи неможливі без підтримки з боку держави і її участі в цьому процесі керівних органів держави.

Створення відлаженої системи неперервного освіти потребує з боку держави створення гнучких освітніх планів, які можуть забезпечити суворе дотримання державних освітніх стандартів базового і вищого освіти; розробки кваліфікаційних характеристик, що стосуються до професійної, гуманітарної, соціально-економічної і фундаментальної підготовки майбутніх спеціалістів; узгодження освітніх програм з базовим загальним освітнім стандартом до дипломного освіти. З іншої сторони – створення умов для реалізації можливостей студента змінювати «траєкторію» свого освітнього маршруту, який найбільш повно відповідає його професійним, освітнім здібностям і потребам.

При цьому ідея кваліфікації може бути реалізована в змістовній і організаційній площині. Перший включає в себе розробку багаторівневих освітніх планів (школи, бакалаврат, магістратура), що містять різні неперервні цикли, і спеціальних програм підготовки майбутніх професіоналів по циклах (языковому, спеціальному і т. д.). Другий – створення комплексів або інтегрованих структур з єдиним центром (деканат-директорат) при постійності керівного викладацького складу. Одним з прикладів такої інтегрованої системи є коледж переддипломної підготовки, включений в структуру факультета полімерів Казанського державного технологічного університету [5].

Реальні можливості створення відкритої освітньої системи, що дозволяє кожному людині вибрати свою власну траєкторію освіти, обумовлені в даний час розвитком і вдосконаленням методів і засобів сучасних інформаційних технологій. Саме вони передбачають глибоке змінення технології отримання нової інформації в першу чергу за допомогою комп'ютеризації освітнього процесу. Використання комп'ютера дозволяє більш ефективно організувати освітній процес, підвищуючи ефективність навчання на основі цього важливого дидактичного властивості, як індивідуалізація освітнього процесу при збереженні цілісності цього процесу.

Сучасні можливості для викладачів і студентів відкривають Інтернет і телекомунікаційні технології, що містять в собі глобальні телекомунікаційні мережі і інтелектуальні комп'ютерні системи. Об'єднання таких систем і мереж уже сьогодні складає основу нової інфраструктури планети - інфосфери. Інфосфера сьогодні, зазначає В.Г.Кинелев, охоплює цивілізацію і проникає в усі її кути. «Комп'ютер, інформаційна техніка і технологія – говорить він далі, - виступають не просто як множники інтелекту - вони відкривають нові зміри свідомості. А жива комунікація, неотъемлемая от

информационных технологий, связывает эти измерения в единое целое, образуя упорядоченную систему новой культуры» [4].

Современный уровень развития информационных и коммуникационных технологий дает основание говорить о реальной возможности создания в XXI веке глобальной системы дистанционного образования, последующее развитие которого должно в будущем привести к формированию единого образовательного пространства для всего мирового сообщества.

В перспективе глобальная система дистанционного образования должна представлять собой единый комплекс образовательных услуг. Он будет включать в себя: глобальную сеть Интернет, WWW-серверы и другие атрибуты сетей; корпорационную систему управления учебным процессом во всех его проявлениях; электронную библиотеку учебных курсов, снабженную экспертной системой, позволяющей автоматически формировать учебные курсы в зависимости от индивидуальных запросов обучаемого с целью развития творческих способностей человека. Поэтому решение вопросов, связанных с разработкой учебных и методических материалов по применению новых информационных и коммуникационных технологий в образовании, подготовкой и переподготовкой преподавателей, способных эффективно использовать их в учебном процессе, является одним из условий успешной интеграции высшей школы Украины в мировое образовательное пространство.

Выводы. Новая образовательная парадигма в качестве приоритета высшего образования рассматривает ориентацию на интересы личности, адекватные тенденциям общественного развития. Изменение философской парадигмы образования, привело к реформированию мировой системы высшего образования. Основные тенденции реформирования высшей школы являются общими для развитых стран и могут рассматриваться в качестве основы мировых интеграционных процессов в сфере высшего образования.

Резюме. В статье рассматриваются основные тенденции реформирования высшей школы, обусловленные изменением философской парадигмы образования и выступающие в качестве основы мировых интеграционных процессов в сфере высшего образования.

Резюме. У статті розглядаються основні тенденції реформування вищої школи, обумовлені зміною філософської парадигми освіти, які виступають у якості основи світових інтеграційних процесів у сфері вищої освіти.

Summary. In the article basic tendencies of higher school reformations are examined. These tendencies conditioned of change of philosophical paradigm educations which come forward as basis of world integration processes in the field of higher education.

Литература:

1. Аношкина В.Л., Резванов С.В. Образование. Инновация. Будущее.- М.,2001, 176 с.
2. Коростелкин Б.Г. Ведущие тенденции развития современной системы высшего образования (www.lib.csu.ru/vch/5/1999_01/017.pdf).
3. Нейматов Я.М. Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы.- М., 2002, 479 с.
4. www.iite.ru/cgi-bin/parser.cgi/russian/conference/education

www.revolution.allbest.ru

Подано до редакції 11.04.2008

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. Обговорюються механізми формування толерантності у молодших школярів, також надається аналіз результатів дослідницької роботи.

Резюме. В статье рассматривается актуальная проблема воспитания толерантности младшего школьника в современной теории и практики. 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.

Список використаних джерел

1. Беккина С.И. Музыка в движении. - М., 1984. - 65 с.
2. Грива О.Л. Социально-педагогичні 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. Радынова 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 17.04.2008

УДК 372

ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Любашина Вікторія Володимирівна, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри методик початкової та дошкільної освіти
РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м.Ялта)*

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена підвищенням соціальної значущості проблеми розвитку у дітей дошкільного діалогічного мовлення як передумови виховання мовної особистості, яка вільно володіє рідною мовою; формування мовленнєвої компетенції у різних видах діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми розвитку діалогічного мовлення висвітлено у низці лінгводидактичних дисертаційних досліджень (О.Аматьєва, В.Захарченко, Н.Луцан, Е.Палихата, Н.Савінова,

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, значно підвищилася кількість учнів, які перебували на високому та достатньому рівнях і зменшилася кількість респондентів, яких ми віднесли до середнього та низького рівнів. Так, у першому класі високий рівень зріс з 12% до 34%; достатній - з 16% при констатації до 35% при контрольному обстеженні. Щодо середнього рівня, то він зменшився з 50% до 27%; низький рівень - з 22,2% при констатації до 4% - при контрольному обстеженні. У другому класі високого рівня досягли 32% молодших школярів (було 10%); достатнього рівня 40% респондентів (було 14,2%); на середньому рівні залишилися 25% молодших школярів (було 48,3%), на низькому - лише 3% (було 27,5%). Результати обстеження третьокласників були такими: високий рівень виявлено у 27% (було 8,3%); достатній рівень зріс до 40% (було 15%); середній рівень зменшився до 28% (було 46,7%); на низькому рівні залишилися 5% респондентів (було 30%). У четвертому класі високий рівень зріс з 5,8% до 21%; достатній - з 12,5% до 41%; на середньому рівні залишилися 35% молодших школярів (було - 60,8%); на низькому -3% (було - 20,9%).

Щодо загального рівня сформованості толерантності у контрольному класі простежувалася тенденція незначного збільшення кількості респондентів, які перебували на високому, достатньому, середньому рівнях та зменшення кількості учнів, які залишилися на низькому рівні. Так, у першому класі кількість респондентів високого рівня зросла з 12% до 15%; достатнього - з 16% до 19%; середнього - з 50% до 51%; несуттєво змінилася кількість респондентів на низькому рівні - до 15% (було 22%). В учнів другого класу: високого рівня досягли 13% молодших школярів (було - 10%); достатнього - 18% респондентів (було - 14,2%); середнього - 45% (було - 48,3%); низького - 24% (було - 27,5%). Результати сформованості толерантності третьокласників були такими: високий рівень виявлено у 13% учнів (було - 8,3%); достатній - у 16% молодших школярів (було - 15%); середній - у 45% учнів (було - 46,7%); низький - у 26% респондентів (було - 30%). У четвертому класі також відбулися незначні зміни: так, на високому рівні при контрольному обстеженні перебувало 8% (було 5,8%); на достатньому - 16% (було 12,5%); на середньому - 58% (було 60,8%); на низькому - 18% (було 20,9%).

УДК 351.851(477):378.1

ЄВРОПЕЙСЬКА КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНА ТА АКУМУЛЮЮЧА СИСТЕМА (ECTS) В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (ПРАВОВИЙ АСПЕКТ)

Шуміло Олексій Михайлович

Науково-методичний центр навчальних закладів МВС України, м Харків

Постановка проблеми. Одним з найважливіших стратегічних завдань на сьогоденнішому етапі модернізації системи вищої освіти України є забезпечення якості підготовки фахівців на рівні міжнародних вимог.

Входження України до єдиного європейського та світового освітнього простору неможливе без запровадження такого багатопільового механізму як Європейська кредитно-трансферна та акумулююча система (ECTS). На жаль, перехід української вищої школи до сучасних моделей вищих навчальних закладів (ВНЗ), незважаючи на певне поживлення нормотворчої діяльності, є дуже повільним і не врегульованим на рівні законів.

Мета даної статті полягає в дослідженні чинного законодавства, що регулює застосування та етапи впровадження ECTS в Україні, а також узагальненні основних засобів інтеграції вищих навчальних закладів до передових технологій освіти, аналізі особливостей правового забезпечення цього процесу. Відповідно до вищезазначеного, *практичне* застосування матеріалів допоможе вдосконаленню чинного освітнього законодавства.

Аналіз наукових досліджень та публікацій. Проблематика даної статті мало вивчена у вітчизняній правовій науці з точки зору реального правового механізму впровадження Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи у вищих навчальних закладах. Основні публікації, що якимось чином торкаються даного питання, є здебільшого іноземними і частіше соціологічними, педагогічними або порівняльними ніж правовими: Байденко В.І. [1], Барблан А., Ван дер Венде М.К., Довженко О.В., Сазонов Б.А. [7] та ін. З українських розробок, пов'язаних із цією тематикою, можна зазначити праці Бабина І.І., Геєця В.М., Кременя В.Г., Шинкарука В.Д. та ін. Особливо слід виокремити публікації у засобах масової інформації щодо приєднання України до Болонського процесу.

Виклад основного матеріалу. Європейські країни, що приєдналися до Болонської декларації, орієнтуються на використання залікових одиниць, розмірність та порядок застосування яких визначається документом, назва якого - *European Credit Transfer System (ECTS)*. В українській мові використовують переклад «Європейська кредитно-трансферна та акумулююча система»; в російській частіше застосовується варіант «Європейська система переводу та накопичення кредитів» [1, с. 12].

Розробку ECTS було почато у 1989 році в рамках програми розвитку студентської мобільності Еразмус як інструмента забезпечення визнання періодів навчання студентів за кордоном шляхом переведення кредитів. В теперішній час «в якості трансферної системи ECTS застосовується більш ніж в 30 країнах та використовується більше ніж в одній тисячі закладів вищої освіти».

ECTS - система, у центрі якої знаходиться студент, і яка заснована на

навантаженні студента, необхідного для досягнення мети по програмі навчання. Найкраще, щоб ці цілі були визначені по сукупному рівню знань та навичок (компетенцій), отриманих студентом у процесі навчання [7, с. 35-36].

Ця система в Україні почалась запроваджуватися на інституціональному, регіональному, національному та Європейському рівнях і є однією з ключових вимог Болонської декларації 1999 року.

Таким чином, нормативно-правові акти, що регулюють впровадження Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи (ECTS) в систему вищої освіти України можна поділити на такі рівні: міжнародний (європейський); національний; регіональний; інституціональний.

До міжнародного рівня можна віднести угоди та конвенції. Наприклад, Угода про партнерство та співробітництво між Європейськими співтовариствами і Україною [8], якою передбачається, що сторони здійснюють співробітництво з метою підвищення рівня загальної освіти та професійної кваліфікації в Україні, як у громадському, так і в приватному секторах. Співробітництво, зокрема, зосереджується в такій галузі як удосконалення системи вищої освіти та системи підготовки в Україні згідно з сучасними вимогами, включаючи систему сертифікації вищих учбових закладів і дипломів про вищу освіту.

Стратегічним завданням державної освітньої політики є вихід освіти, набутої в Україні, на ринок світових освітніх послуг, поглиблення міжнародного співробітництва, розширення участі навчальних закладів, учених, педагогів і вчителів, учнів, студентів у проектах міжнародних організацій та співтовариств. Держава сприяє розвитку співробітництва навчальних закладів на дво- і багатосторонній основі з міжнародними організаціями та установами (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Європейським Союзом, Радою Європи), Світовим банком, зарубіжними освітянськими фондами, іншими міжнародними організаціями [9].

Україна відповідає перед світовою спільнотою про впровадження положень Болонського процесу. Так, у Національному звіті України про впровадження положень Болонського процесу від 14 грудня 2006 р. було вказано, що в 2006/2007 навчальному році у всіх ВНЗ України III-IV рівнів акредитації запроваджено кредитно-трансферну систему ECTS. Підготовлено відповідний «Пакет інноваційних нормативних документів ECTS», розроблено рекомендації та здійснюються організаційні заходи із запровадження Додатку до диплома європейського зразка (Diploma Supplement).

Таким чином, одним із стратегічних завдань реформування вищої освіти є піднесення вищої освіти України на рівень досягнень розвинутих країн світу та її інтеграція у міжнародне науково-освітнє співтовариство [5].

Національний рівень визначається перш за все Конституцією України, яка передбачає, що кожен має право на освіту. Відповідно до неї громадяни мають право безоплатно здобути вищу освіту в державних і комунальних навчальних закладах на конкурсній основі.

Відповідно до ст. 43 Закону України «Про вищу освіту» [2], яка передбачає форми організації навчального процесу, навчальний процес у ВНЗ здійснюється у таких формах: навчальні заняття; самостійна робота; практична

у молодших школярів виявляється вибірково, разом зі справедливістю 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'ясували 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 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

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, Є.Соковніної 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 методику 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 багатомірності 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

підготовка; контрольні заходи. Основними видами навчальних занять у ВНЗ є: лекція; лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття; консультація. Вищим навчальним закладом може бути встановлено інші види навчальних занять.

На жаль, вказаний вище закон, на відміну від законодавства Європейських країн, наприклад, Німеччини, не містить конкретних напрямків імплементації заходів Болонського процесу в Україні. Законодавчі акти про вищу освіту Земель Німеччини зобов'язані передбачати наявність системи кредитів та модульну побудову навчальних курсів (п. 3, Розділу 15 Закону про принципи організації вищої школи (HRG)). У відповідності до рішення Конференції міністрів у справах культури (КМК) від 5 березня 1999 р., переглянутого востаннє 14 грудня 2001 р., навчальні заклади при введенні нового курсу на ступінь бакалавра або ступінь магістра повинні надати підтвердження того, що курс має модульну побудову та заснований на системі кредитів. У процесі акредитації повинно також застосовуватися Рішення КМК про обов'язкову модульну побудову та використання системи кредитів.

У Австрії введення ECTS з 1999 р. стало обов'язковим при навчанні бакалаврів – магістрів, а з жовтня 2002 р., і при отриманні дипломів спеціалістів (стара система). На основі Закону про університети 2002 р., у 2003 році використовувати ECTS повинні при навчанні по 50% всіх 10 спеціальностей. Наприклад, провідний австрійський ВНЗ – Технологічний університет у Граці вже має цілком діючу систему кредитів [4, с. 10-11].

Міністерством освіти і науки розроблено план дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року, який затверджено Наказом № 612 від 13.07.2007. Цей план зокрема, передбачає проведення законодавчих реформ (Створення нормативно-правової бази). Ним, зокрема, ставиться завдання розробити проект Закону України «Про вищу освіту» у новій редакції, в якому треба передбачити сучасні європейські та світові тенденції розвитку вищої освіти та напрямки діяльності Болонського процесу, підготувати проекти постанов КМ України щодо запровадження Додатку до диплома європейського зразка та Європейської кредитно-трансферної системи у вищу освіту України.

Регіональний рівень імплементації ECTS представляють відповідно до затвердженого наказом МОН України Переліку регіональних базових вищих навчальних закладів [6] наступні ВНЗ: Київський національний університет ім. Тараса Шевченка; Національний технічний університет України "Київський політехнічний інститут"; Національний університет "Львівська політехніка"; Тернопільський державний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка; Харківський національний університет радіоелектроніки; Одеський державний економічний університет та Національний гірничий університет. Таким чином, навчальний простір України умовно було поділено на сім регіонів, у котрих було визначено провідні ВНЗ, які об'єднували б у своєму регіоні у середньому по десять ВНЗ.

Міністерство освіти і науки на інституціональному рівні послідовно впроваджує елементи ECTS. В Україні, починаючи з 2003/2004 навчального року, передбачалось проведення педагогічного експерименту щодо

запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III - IV рівнів акредитації [6].

З метою організації проведення педагогічного експерименту щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III - IV рівнів акредитації видано Наказ МОН України від 23 січня 2004 року «Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу» [3].

Метою експерименту стала розробка та експериментальна перевірка технології застосування елементів Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи (ECTS) в системі вищої освіти України та створення сучасної системи управління якістю освітньої діяльності суб'єктів навчального процесу. Цей експеримент було викликано тим, що існуюча в Україні система вищої освіти забезпечує якісну підготовку студентів, їх конкурентоспроможність на національному і міжнародному ринках праці, але потребує адаптації до вимог, які передбачені ECTS.

Функціонування системи ECTS у ВНЗ здійснюється наступним чином. Законодавчий фундамент системи ECTS складають 3 основних локальних документа якості:

- інформаційний пакет - загальна інформація про університет, назва напрямів, спеціальностей, спеціалізацій, анотації (змістові модулі) із зазначенням обов'язкових та вибіркових курсів, методики і технології викладання, залікові кредити, форми та умови проведення контрольних заходів, система оцінювання якості освіти тощо;

- договір про навчання між студентом і вищим навчальним закладом (напрям, освітньо-кваліфікаційний рівень, порядок і джерела фінансування, порядок розрахунків);

- академічна довідка оцінювання знань, що засвідчує досягнення студента в системі кредитів і за шкалою успішності на індивідуальному рівні та за системою ECTS.

Поєднання місцевого рівня навчання (курсу) і ECTS кредитів дає якісну і кількісну характеристику програми навчання студента в іншому вузі. Повне академічне визнання означає, що час навчання за кордоном (включаючи іспити і ін. форми оцінки) замінюється порівнянним часом навчання в рідному університеті (включаючи іспити і ін. форми оцінки), хоча зміст учбової програми може відрізнятися [4].

При переході з одного ВНЗ до іншого передбачається перезалік кредитів по єдиній європейській системі (ECTS).

Передбачається також зміна співвідношення обов'язкових курсів і курсів по вибору. Сьогодні, наприклад, студент в Росії в обов'язковому порядку вивчає 70% дисциплін і 30% - за вибором. До 2010 року усе повинно бути навпаки. Залишиться 30% обов'язкових курсів, а інші 70% будуть обиратися студентом самостійно [10, с. 146]. Таким чином, формування індивідуального навчального плану студента здійснюється на підставі переліку змістових модулів (блоків змістових модулів навчальних дисциплін), що сформовані на основі структурно-логічної схеми підготовки фахівців. Навчальна дисципліна формується як система змістових модулів, передбачених для засвоєння

all laws of word-formation and inflexion. **Keywords:** development of child speech, lexical development, value of word.

Література

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 512 с.
2. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. - М., 1961. - С. 312, 327.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. - т. III. - М., 1955. - С. 538.
4. Леонтьев А.А. Слово о речевой деятельности. – М.: Наука, 1965. – 425 с.
5. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 320 с.
6. Рубинштейн С.Л. К психологии речи. – Л.: Изд-во ЛГПИ, 1941. – С.3-21.
7. Толстой Л.Н. Полн. собр. соч. - Т. VIII. - М., 1936. - С. 70.
8. Ушинский К.Д. Родное слово // Собр. соч. - Т. II. - М., 1948. - С. 559.

Подано до редакції 14.04.2008

УДК 371

ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА У СУЧАСНОЇ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ

Койкова Єльзара Імдатівна, аспірант

РВНЗ „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 ХХІ 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 етнічного походження; визнанням етнічних меншин автономних етносів важливим структурним компонентом цивільного суспільства й активацією 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.Леонтьєв, 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 взаємостосунках людей. Низкою науковців

Висновки. Дослідження науковців довели, що в процесі навчання розвивається усвідомлення мовленнєвої дійсності, а стрижнем мовної здібності стає оволодіння семантикою слова. В результаті спеціально організованого навчання діти переходять від вузько прагматичного підходу до оволодіння рідною мовою як засобом розвитку практичних навичок та вмій, використання мовних засобів у мовленні. Вчені наголошують на необхідності формування в дошкільників елементарного усвідомлення смислової сторони слова, деяких семантичних відносин у лексиці як умови повноцінного розвитку мовлення. Таке формування збагачує як мовленнєвий, так і розумовий розвиток дітей, розкриває досить складні явища нової для дошкільників мовної дійсності, розвиває інтерес до мови, тим самим підвищуючи активність у її засвоєнні, створює певні умови для саморозвитку мовлення.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці технологій лексичного розвитку на різних етапах дошкільного дитинства.

Резюме. Автор статті розглядає особливості тлумачення значень слів дошкільниками. Накопичення словника у дитини відбувається на 2-у і 3-у роках життя, причому значення слів стають все більш визначеними. До півтора років дитина оволодіває 30 - 40 словами, до кінця 2-го року - 300 словами, а до 3-х років - приблизно 1000 слів. У дошкільному віці (від 3 до 7 років) продовжується розширення словарного запасу. До 7 років діти активно використовують в мові до 3000 - 4000 слів. У цьому віці дошкільники схильні до словесних новоутворень, які створюються за аналогією з іншими відомими їм словами. До кінця дошкільного віку діти володіють практично всіма законами словотворення і словозміни. **Ключові слова:** розвиток мовлення дітей; лексичний розвиток, значення слова.

Резюме. Автор статьи рассматривает особенности толкования значений слов дошкольниками. Накопление словаря у ребенка происходит на 2-м и 3-м годах жизни, причем значение слов становятся все более определенными. К полутора годам ребенок овладевает 30 - 40 словами, до конца 2-го года - 300 словами, а к 3-м годам - приблизительно 1000 слов. В дошкольном возрасте (от 3 до 7 лет) продолжается расширение словарного запаса. До 7 лет дети активно используют в языке до 3000 - 4000 слов. В этом возрасте дошкольники склонны к словесным новообразованиям, которые создаются по аналогии с другими известными им словами. До конца дошкольного возраста дети владеют практически всеми законами словообразования и словоизменения. **Ключевые слова:** развитие речи ребенка, лексическое развитие, значение слова.

Summary. The article author considers the features of interpretation of values of words by under-fives. The accumulation of dictionary at child takes place on the 2th and 3th years of life, thus value of words become more definite. To one and a half years the child seizes by 30 - 40 words, to the end of 2th year - by 300 words, and to 3th to the years - approximately 1000 words. The expansion of dictionary supply proceeds in the preschool age (from 3 about 7 years). About 7 years the children actively use in the language of about 3000 - 4000 words. In this age the under-fives are inclined to verbal new formations which are created by analogy with other words known to them. To the end of preschool age the children own practically

студентом, об'єднаних в блоки змістових модулів - розділи навчальної дисципліни. Реалізація індивідуального навчального плану студента здійснюється протягом часу, який не перевищує граничного терміну навчання. Нормативний термін навчання визначається на підставі галузевих стандартів вищої освіти. Граничний термін може перевищувати нормативний на 1 рік. Різниця між граничним і нормативним термінами не фінансується з державного бюджету.

Тому перед юридичними ВНЗ України постає питання якнайскорішого прийняття галузевих стандартів, які, на жаль, ще й досі не затверджені. Необхідною умовою успішного навчання має вважатися обов'язкове навчання хоч би протягом одного семестру в іншому ВНЗ своєї країни, а ще краще - за кордоном. Контроль успішності студента здійснюється з використанням методів і засобів, що визначаються ВНЗ. Академічні успіхи студента визначаються за допомогою системи оцінювання, що використовується у вищому навчальному закладі, реєструється за прийнятим у ВНЗ порядком з обов'язковим переведенням оцінок до національної шкали та шкали ECTS.

Однією з особливостей переведення оцінок до шкали ECTS є можливість точнішого оцінювання знань студента, так, за національною системою передбачається безальтернативна незадовільна оцінка «2», а за міжнародною системою ECTS (незадовільно) можливо у двох варіантах: FX - з можливістю повторного складання або F - з обов'язковим повторним курсом.

В межах статті розглянуті лише окремі нагальні питання, впровадження ECTS у вищу школу України. Ця проблематика потребує ретельного, поглибленого науково-методичного дослідження, лише на такій основі можлива розробка дієвих норм, фундаментальних принципів та засобів регулювання зазначених правовідносин.

Висновки. Таким чином, на порядку денному стоїть термінове питання створення нової редакції Закону України "Про вищу освіту", у якому слід урахувати сучасні європейські та світові тенденції розвитку вищої освіти та напрямки діяльності Болонського процесу, передбачити обов'язкове впровадження Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи (ECTS) в систему вищої освіти України.

Резюме. У контексті приєднання України до Болонського процесу досліджується проблема правового регулювання впровадження Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи (ECTS) в систему вищої освіти України на: міжнародному (Європейському); національному; регіональному та інституціональному рівнях.

В контексте присоединения Украины к Болонскому процессу исследуется проблема правового регулирования внедрения Европейской кредитно-трансферной и аккумулирующей системы (ECTS) в систему высшего образования Украины на: международном (Европейском); национальном; региональном и институциональном уровнях.

In the context of Ukraine's joining to Bologna Process the problem of legal regulation of implementation of European Credit Transfer System (ECTS) in the system of higher education in Ukraine at the international (European), national, regional and institutional levels is studied.

Список літератури:

1. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего образования: методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
2. Закон України "Про вищу освіту" № 2984-III від 17.01.2002, Відомості Верховної Ради України, 2002, № 20 (17.05.2002), ст. 134.
3. Наказ Міністерства освіти і науки "Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу" № 48 від 23.01.2004 р., Офіційний веб-сайт Міністерства освіти і науки України <http://www.mon.gov.ua/>.
4. Обзор зарубежных кредит-систем (по материалам научных исследований, выполненных МГУ им. М.В. Ломоносова в рамках проекта ФПРО 2005 года и национального проекта 2006 года).
5. Постанова КМ України "Про Державну національну програму "Освіта" ("Україна ХХІ століття")" № 896 від 03.11.1993 р., Офіційний веб-сайт Верховної Ради України <http://zakon.rada.gov.ua>.
6. Рішення Колегії Міністерства освіти і науки України "Про проведення педагогічного експерименту щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III - IV рівнів акредитації" № 5/5-4 від 24.04.2003, Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України, 2003, 06, № 11.
7. Сазонов Б.А. Болонский процесс: актуальные вопросы модернизации российского высшего образования / Учебное пособие. 1 – М.: ФИРО – 2006.
8. "Угода про партнерство та співпрацю між Європейськими співтовариствами і Україною" від 14.06.1994, № 36581/2006, Офіційний вісник України, 2006, № 24 (29.06.2006), ст. 1794.
9. Указ Президента України "Про Національну доктрину розвитку освіти" № 347/2002 від 17.04.2002, Офіційний вісник України, 2002, № 16 (03.05.2002), ст. 860.
10. Эффективное управление университетом и развитие международного сотрудничества: Межвузовский сборник научных статей. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2005.

Подано до редакції 21.03.2008

УДК 371

ОСОБЕННОСТИ ВОЕННО-ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЗА РУБЕЖОМ

Балабай Н. А., полковник

Начальник Крымского интерната-лицея с усиленной военно-физической подготовкой

В данной статье раскрываются особенности военно-физического образования детей школьного возраста за рубежом. Исследуется история создания, развития, организации учебно-воспитательного процесса. Рассматривается значение этих учебных заведений для формирования современных армий.

Как показывает исторический опыт благосостояние, жизнеспособность и безопасность любого государства, его веса и авторитета в мировом сообществе зависит, прежде всего, от состояния образования в нем и особенно военного. Именно поэтому система образования в государстве формируется как одна из главных ценностей, как стратегический ресурс улучшения благосостояния людей, обеспечения национальных интересов, упрочения авторитета и конкурентоспособности государства на международной арене. Образование является основой развития общества, нации и государства и, что не менее важно, личности, как основы будущего любой страны. Целью государственной политики является формирование личности творческой, способной эффективно работать и учиться на протяжении всей жизни, беречь и приумножать ценности национальной культуры, занимать твердую гражданскую позицию, быть патриотом своей Отчизны. Именно такую личность стремится воспитать каждое государство.

наслідування не міг би привести малюків до повного володіння рідною мовою. Зауважимо, що це володіння є результатом спільної роботи дитини і тих, хто її оточує. Водночас усі зусилля дорослих були б безрезультатними, якби діти раннього віку не проявляли чуйності до складу та звучання слів.

К.Д.Ушинський справедливо наголошував на тому, що в засвоєнні дитиною рідної мови діє не тільки пам'ять, оскільки ніякої пам'яті недостатньо, щоб завчити не тільки всі слова будь-якої мови, але й усі можливі сполучення цих слів і всі їх видозміни. Якби вивчали мову тільки однією пам'яттю, то ніколи б зовсім не вивчили жодної мови [8]. Крім надзвичайно сильної лінгвістичної пам'яті в дітей проявляється саме та підвищена мовленнєва обдарованість, яка властива будь-якій дитині у віці від двох до п'яти.

До правильної вимови слів дитина добирається таким же складним шляхом, який вона проходила до їх нормативної конструкції. Так, деяким дітям на засвоєння слова „кооператив” знадобиться не менше 15 місяців, причому не механічним присвоєнням нових складів до тих, що вже були здобуті раніше, створювали нову форму, а й більш різноманітними способами: піф – піф-піф – апф – капіф – каапф – патіф – копатіф – кооператив.

Син Н.А.Менчинської, як зазначається в її щоденнику, більше двох з половиною місяців оволодівав словом „лампа”: ям – яма – тапа – ляпа – лямпа.

Все це близько до схеми, запропонованої М.І.Красногорським та І.П.Павловим, в якій зазначається, що при утворенні слів велике значення має сила подразника, тобто звукова сила фонем і складів, що складають слово. Дитина, в першу чергу, упорядковує повторенням перший, останній або найбільш сильний наголошений склад у слові. Надалі вона приєднує до цього складу другий по силі подразник і вже після цього вводить у слово, що формується, відносно слабкий, раніше випущений склад. Так, утворюючи слово „молоко”, дитина фіксує і вимовляє спочатку склад „мо”, як перший подразник, пов'язуючи його з оптичним подразником при виді молока. Надалі вона приєднує до цього складу другий наголошений складовий подразник – „ко” – „моко”. Нарешті вводить третій склад – „ло” в кінці або в середині слова – „моколо” і „молоко”.

У другому випадку дитина вимовляє „ням-ням”, тобто відповідає генералізованій мовленнєвій реакції. Потім, диференціюючи молоко, синтезує одразу два наголошених склади, замінюючи „ло” звуком „я” – „маяко”; нарешті, вводячи „л”, вимовляє „маляко”.

Ця велика сентетична об'єднуюча сила мислення проявляється в дітей уже в період пасивного мовлення, коли дитина ще не вмів вимовляти жодного слова. Період пасивного мовлення – найбільш творчий час розвитку мовлення дитини.

Дорослі від народження щедро наділяють дитину такими коренями, флексіями, префіксами, суфіксами, які будуть служити їй до кінця днів. Всі ці морфемні народні, отже діти, приймаючи мовну спадщину прадідів і створюючи з поданого матеріалу свої „власні” слова та речення, тим самим залучаються до народної творчості, оскільки жоден з неологізмів дитини не виходить за межі, встановлені народною традицією.

повторює мертві штампи підручників. Той, хто в ранньому дитинстві на шляху до засвоєння рідної мови не створював таких слів, як „повзук”, „витонуті”, „притонуті”, „гальмувало” тощо, ніколи не стане повним господарем своєї мови.

Звичайно, неологізми більшості дітей нерідко свідчать лише про її нездатність освоїти на перших порах ті або інші відхилення від норм граматики, властиві загальноприйнятій мові. Інше „створене” дитиною речення здається самобутнім, лише тому, що дитина дуже прямолінійно застосовує до слів ці норми, не здогадуючись ні про які виключення. Проте тут можна говорити і про мовну обдарованість дитини, яка полягає не тільки в класифікації закінчень, префіксів і суфіксів, але і в тому вгадуванні, з яким вона при створенні нового слова вибирає для наслідування необхідний їй зразок. Саме наслідування є тут творчим актом.

Ще К.Д.Ушинський писав: „Мимовільно дивуєтесь з чуття, з яким вона помітила надзвичайно тонку відмінність між двома словами, мабуть, дуже схожими... чи могло б це бути, якби дитина, засвоюючи рідну мову, не засвоювала частинки тієї творчої сили, яка дала народу можливість створити мову? Подивіться, з якою працею отримується іноземцем цей інстинкт чужої мови; та і чи отримується коли-небудь цілком? Років двадцять проживе німець у Росії і не може набути навіть тих пізнаць у мові, які має трьохрічне дитя!” [8].

Критичне ставлення до смислу і форми слів спостерігається не тільки в особливо обдарованих дітей, але майже у всіх. Це видно вже з того, що кожна нормальна дитина часто придумує ті слова, які в цьому ж віці придумуються іншим малюком, оскільки всі слова створюються за одними загальнонаціональними законами.

Дитина, яка живе серед дорослих і постійно присутня при їхніх розмовах, часто чує ті слова, смисл яких їй незрозумілий. Часто вона намагається осмислити їх сама, не звертаючись за поясненнями до старших, упевнена в тому, що це завдання не викликає в неї особливих труднощів. Дитина розв’язує її миттєво, не маючи для цього ніяких інших ресурсів, окрім чуття мови. Прагнучи самостійно зрозуміти смисл незрозумілих слів, вона вдається до фантастичних вигадок.

Трьохрічна дівчинка почула, що в жінки народилася двійня і сказала: „Народилися два хлопчики і обидва називаються Яшки. Їх так і назвали: два Яшки (двійняшки). А коли вони виростуть, їх будуть звати Міша і Льова.

Коли маленькій Тані сказали, що в неї на наволочці ржавчина, вона запитала: „Це мені конячка наржала?”

Діти вважають, що слово „насупились” означає наїлися супу; „отруїлися” – наїлися трави; а консерви роблять в консерваторії.

Якими б неправильними не були висновки, до яких доходить дитина, сам метод, що приводить її до них, бездоганний – метод аналізу складових елементів слова й осмислення їх взаємних відносин. Аналіз слів – не єдиний метод, яким дитина приходиться до їх осмислення, іноді це дається їй інтуїтивно завдяки чуйності до емоційного звучання слів.

Без підвищеного чуття до фонетики і морфології слова тільки інстинкт

В этой связи все большее значение придается начальной военной подготовке подрастающего поколения, которое составит основу современных армий, реализует их кадровое обеспечение, поскольку в настоящее время существуют некоторые проблемы в вопросах их комплектования. Так, например некомплект младших офицеров в вооружённых Силах Германии составляет до 17 тыс. человек [1]. Не стала исключением из общего правила и Великобритания, через систему вневойсковой подготовки (СВП), которой в настоящее время комплектуется около трети офицерского и младшего командного состава вооружённых сил. СВП находится в ведении британского министерства обороны, которым и финансируется. Она имеет в этой стране многолетнюю историю. Первые соответствующие курсы при школах и университетах появились здесь еще в 1908 году [Там же]. В настоящее время они имеются практически во всех университетах, а также в некоторых политехнических институтах и колледжах.

Основу современной СВП составляют добровольные военизированные юношеские организации школ и колледжей - объединённые в армейские кадетские подразделения, кадетский корпус авиационной подготовки и морской кадетский корпус. В настоящее время они насчитывают более 140 тысяч человек, из которых более трех тысяч составляют представительницы «слабого» пола [Там же].

Основные кадетские военно-подготовительные заведения: [Greater London Army Cadet Force](#), [Powys Army Cadet Force](#), [Berkshire Army Cadet Force](#), [Army Cadet Force](#), [Greater London Army Cadet Force](#), [Prince William School Army Cadet Force](#), [Gwent Army Cadet Force](#)

В объединённые кадетские подразделения принимаются юноши и девушки в возрасте от 11 лет. Первоначально они зачисляются сюда на один год, после чего этот срок при желании может быть продлен еще на год. В течение первого года основное внимание уделяется строевой и огневой подготовке, на втором году обучения - специализации. Тематика занятий весьма обширна. Например, кадеты сухопутных войск изучают связь и основы рукопашного боя, техническое обслуживание автомобильной и бронетанковой техники, верховую езду и преодоление естественных препятствий. Места проведения занятий также весьма разнообразны - школы и колледжи, учебные центры и военные училища, подразделения соответствующих родов регулярных войск. Кроме того, кадеты ежегодно выезжают на две недели в летние лагеря, которые проводятся обычно в наиболее живописных уголках не только Великобритании, но и других стран, в частности Франции и Норвегии. Все это, по мнению военного руководства, призвано повысить привлекательность вневойсковой подготовки в целом и обеспечить пополнение юношеских военизированных организаций новыми членами.

В отличие от объединённых кадетских подразделений, армейские кадетские подразделения формируются по территориальному признаку (по графствам) и готовят молодежь для службы, преимущественно, в территориальных войсках. В них принимается как учащаяся, так и не учащаяся молодежь. На основе армейских кадетских подразделений формируются кадетские батальоны, где в основном и проходит начальная военная

підготовка молоді. Все в Великобританії насчитується дев'ять кадетських батальонів і дві артилерійські батареї.

Кадетський корпус авіаційної підготовки призначений не тільки пробудити у молоді інтерес до авіації, але й навчити її всім необхідним навикам для служби в ВВС. В даний час корпус налічує близько 40 тисяч кадетів і більше 6 тисяч кандидатів в кадети. Для організації діяльності підрозділів корпусу на території країни створено сім районів, в яких знаходяться аеродроми ВВС. В кожному районі сформовано по 3-7 авіакорпусів. Все в складі корпусу налічується більше сорока штабов-авіакорпусів, більше 900 ескадриль і більше ста окремих зв'язків. В розпорядженні кадетів - 28 планерних шкіл і 13 зв'язків удосконалення авіаційної підготовки. Щорічно планерні школи закінчують суму близько 1.700 кадетів, частину з яких потім переходять в зв'язки удосконалення авіаційної підготовки, де вони навчаються летіти на легких літаках типу «Чинук». Судбина випускників корпусу складається по-різному, однак досвід останніх років свідчить про те, що не менше 30 відсотків з них потім зв'язують свою життя з військовою авіацією [Там же].

Свою лепту в початкову військову підготовку молоді Великобританії вносить і морський кадетський корпус, в який приймаються хлопці і дівчатка в віці від 12 років. Все кадети вносять найбільшу суму на вміст підрозділів корпусу. В даний час постійний склад налічує близько 12 тисяч кадетів і 1000 кандидатів в кадети. Заняття проводяться двічі в тиждень, в вихідні дні нерідко організуються різні спортивні заходи. Програма навчання включає основи навігації і мореплавства, строеву підготовку і греблю на шлюпках, зв'язь і надання першої медичної допомоги. На заняттях з кадетами морської піхоти велику увагу приділяється військової підготовці, а з дівчатками - кулінарному мистецтву і метеорології. Періодично кадети направляються на тиждень курсів при навчальних центрах регулярних ВМС, де вони закріплюють отримані теоретичні знання, а також знайомляться з порядком проведення ремонтно-відновлювальних робіт, організацією експедицій і тренуються в практичній стрільбі з стрілецької зброї.

Морська підготовка проводиться на парусній бригаді, риболовних судах, моторних ботах, парусних яхтах і шлюпках, а для частини учасників - і на бойових кораблях. Подібна всестороння підготовка принесе свої плоди - багато випускників морського корпусу після досягнення 18-річного віку вступлять на службу в ВМС [Там же].

Вербовкою (набором) добровольців в юнацькі військово-навчальні заклади і центри в озброєних силах Великобританії займаються штаби військових округів через підпорядковані інформаційні (вербовочні) пункти. Особливий склад останніх виконує всю процедурну роботу, пов'язану з відбором кандидатів на основі документів, особистого розмови, перевірки умовних і фізичних здатностей (прості іспитові тести). Після медичної комісії звичайно визначається род військ майбутньої спеціальності кандидатів, потім укладаються угоди.

Хлопці, закінчивши вище вказані військово-навчальні заклади,

якийсь час, щоб врятувати-рятувати випробувати.

А трьохрічний хлопчик, допомагаючи своїй матері знайти маленького брата на прогулянку, витяг з-під ліжка брата черевика, калоші, панчохи і гамаші і, подаючи, сказав: - От і все його взувало!

Одним цим загальним словом „взувало” він одразу позначив усі чотири предмети, які мали відношення до взуття.

Так само виразне слово бризгань, складене п'ятирічним хлопчиком: - Ми добре купалися. Таку бризгань підняли!

Таке ж чуток мови виявила сільська дитина п'яти з половиною років, почувши, що дорослі називають буквар підручником, і уявляючи, що в точності відтворює їх термін, назвавши цю книгу - „учило”: учило (як „точило”, „молотило”, „зубило”) є для неї знаряддям навчання. А суфікс „-ник” вислизнув від дитини, оскільки ніякої аналогії з „умивальником”, „чагарником”, „чайником” вона в слові „підручник” не могла відшукати.

Інша дитина, назвала сільницю сольницею, теж мала рацію: якщо вмістище чаю - чайниця, а вмістище цукру - цукорниця, то вмістище солі ніяк не сільниця, а сольниця. Мова дитини співпадає з народною, бо, виявляється, слово сольниця так само поширене в селах, як стріляти, картоха й інші слова, які самостійно створювали трьохрічні діти, які виховувалися далеко від впливів „простонародної” мови.

Починаючи з двох років дитина стає на короткий час геніальним лінгвістом, а потім, до п'яти-шести років, цю геніальність втрачає. У вісімрічних дітей її вже немає, оскільки потреба в ній минула: до цього віку дитина вже повністю оволодіває основними багатствами рідної мови. Л.Толстой, звертаючись до дорослих, писав: „Дитина усвідомлює закони творення слів краще вас, тому що ніхто так часто не вигадує нових слів, як діти” [7].

Яскравим підтвердженням тому є цей приклад. Слово „ще” належить до категорії незмінних слів.

Дворічну Сашу запитали:

- Куди ти йдеш?

- За пісочком.

- Але ти вже принесла.

- Я йду за іщем.

Коли ми говоримо про творчу силу дитини, про її чуйність, мовну геніальність, ми, хоча і не вважаємо цих виразів гіперболами, все ж таки не повинні забувати, що загальною основою всіх названих якостей є наслідування, оскільки всяке нове слово, створюване дитиною, твориться нею відповідно до норм, що визначені дорослими. Але вона не просто копіює дорослих. У своє сприйняття мови дитина вже з дворічного віку вносить критичну оцінку, аналіз, контроль.

Свої мовні і розумові навички дитина набуває лише в спілкуванні з іншими людьми. Тільки це спілкування і робить її людиною, тобто істотою, що говорить і думає. Але якби спілкування з іншими людьми не виробило в неї на короткий час особливу, підвищену чуйність до мовного матеріалу, який дають їй дорослі, вона залишилася б у галузі рідної мови іноземцем, який бездушно

Чотирирічний хлопчисько в потязі став настирливо просити дозволити йому повертати гальмило. Він тільки що почув слово гальмо - і, думаючи, що повторює його, приробив до нього закінчення „-ило”. Маленький хлопчик тонко відчув, що тут необхідний суфікс „л”, що покаже орудійність, інструментальність предмету. Хлопчик немов сказав собі: якщо те, чим шиють, називається шило, а те, чим миють, - мило, а те, чим риють, - рило, а те, чим молотять, - молотило, то, те, чим гальмують, - гальмило. Це яскраво свідчить про те, що в думці у дитини проведена чітка класифікація суфіксів за розрядами і рубриками. При цьому дитина навіть не підозрює про цю класифікацію. Така неусвідомлена словесна творчість - один із феноменів дитинства. Навіть ті помилки, які нерідко робить дитина при творчому засвоєнні мови, свідчать про значну роботу мозку з координації знань.

Хоча дитина і не могла б відповісти, чому вона називає листонішу поштаником, ця реконструкція слова свідчить, що вона практично відчуває роль давньоросійського суфікса „-ник”, який характеризує людину головним чином за її професійною роботою - пожежник, фізкультурник, колгоспник, пічник. Називаючи листонішу поштаником, дитина включила свій неологізм у розряд цих слів за аналогією, якщо той, хто працює в саду, є садівник, то працівник пошти є поштаник. Дитина ще не усвідомлює, що граматику не дотримується чіткої логіки. Якби слова були створені за будь-яким прямолінійним принципом, дитячі речення не здавалися б такими забавними, вони нерідко „вірніші” за граматику і „виправляють” її [3].

Щоб сприйняти мову, дитина в своєму словоутворенні копіює дорослих. Сама того не підозрюючи, вона спрямовує всі свої зусилля до того, щоб шляхом аналогій засвоїти створене поколіннями дорослих мовне багатство. Застосовує вона ці аналогії з такою майстерністю, з такою чуйністю до значення і значення тих елементів, з яких складається слово, що не можна не захоплюватися її кмітливостю, увагою і пам'яттю, що виявляється в важкій повсякденній роботі.

Щонайменший відтінок кожної граматичної форми легко вгадується дитиною, і, коли їй знадобиться створити (або відтворити в своїй пам'яті) те або інше слово, вона вживає саме той суфікс, саме те закінчення, які за законами рідної мови необхідні для даного відтінку думки і образу.

Трьохрічна Ніна вперше побачила в саду черв'яка і зашепотіла з переляку:

- Мама, мама, який повзук!

І цим закінченням „-ук” виразила своє панічне ставлення до чудовиська. Не повзень, не повзушка, не повзунчик, не повзач, а неодмінно повзук. Звичайно, цього повзука не винайдено дитиною. Тут наслідування таким словам, як жук і павук. Маленька дитина для даного кореня відшукала в своєму арсеналі різноманітних морфем саме ту, яка в даному випадку найбільш доречна.

Дворічна дівчинка, купаючись у ванні і примушуючи свою ляльку пірнати, засуджувала: - Ось притонула, а ось і витонула!

У цьому висловлювання чітко простежується вишукана пластика і тонке значення цих двох слів. Притонуті - не те що потонути, це - потонути на

дальнішу службу продовжують в частях. После четырех-пяти лет они могут быть направлены в военные училища и колледжи, где готовится младший офицерский состав. Воспитателями и преподавателями юношеских военно-учебных подразделений являются офицеры, воянты-офицеры и сержанты, имеющие значительный войсковой опыт, высокую профессиональную подготовку и опыт воспитательной работы. Учебные подразделения обычно небольшие (до 20 человек), что гарантирует проведение индивидуальной работы и должное качество усвоения преподаваемого материала [2].

В целом, по оценкам английской прессы, юношеские военно-учебные заведения сухопутных войск позволяют осуществлять первичный отбор молодежи для прохождения военной службы и обеспечивают требуемый уровень начальной военной подготовки молодых людей, пожелавших стать профессиональными военными. Лица, прошедшие подготовку по вышеизложенной схеме, могут получить воинское звание воянт-офицер после 12 лет непрерывной службы, в то время как военнослужащие, не имеющие такой подготовки - только после 17 лет.

По мнению военных экспертов, уровень военной подготовки у основной части молодежи, прошедшей через СВП, все же недостаточно высок. Тем не менее, британское военное руководство считает, что в целом система вневойсковой подготовки отвечает всем предъявляемым требованиям и вносит важный вклад в подготовку будущих военнослужащих [Там же].

Военная школа в США определяется как учебное учреждение с военными программами, утвержденными одним из видов вооруженных сил (сухопутными, военно-морскими или военно-воздушными силами). Учащиеся должны находиться на казарменном положении, носить военную форму и во время обучения быть всегда дисциплинированными.

Все военные школы Америки частные, они не финансируются государством, но обязанностью правительства является обеспечение школ военными кадрами для руководства школ и организации военного воспитания.

В настоящее время в США действует 25 военных школ. Большинство из них были основаны в XIX веке. Период с 1783 по 1914 гг. в Америке называют «Временем академий». На протяжении этого периода в Америке было создано более 6 000 военных школ и академий. Многие выдающиеся военные лидеры и военачальники Америки начинали свою карьеру именно в таких учебных заведениях. Военные школы создавались во времена, когда ценились честность и прямота, благородство и служение отечеству. Одной из причин многочисленности военных школ было недостаточное количество бесплатных государственных школ. Только в военных школах в то время можно было получить хорошее образование сформировать характер. Когда государственные школы стали в США более доступны, число военных школ стало резко сокращаться [3].

Изначально в военные школы и академии шли дети богатых и влиятельных людей, целью которых было сделать военную карьеру, приобрести хорошие манеры и получить достойное образование. Но престиж военного образования был подорван действиями США, которые развязывали военные конфликты на территории других стран (например, во Вьетнаме). Это

сформировало негативное общественное мнение. Таким образом, военные школы Америки должны были адаптироваться к современным условиям, чтобы продолжить свое существование. Сегодня военное образование в США доступно для всех; оно помогает сформировать зрелую личность и образцового гражданина своей Родины. Интересен тот факт, что военные интернаты существуют не только для мальчиков, но и для девочек.

Основной задачей военных школ в США является подготовка юношей и девушек для дальнейшего обучения, формирование характера, твердой жизненной позиции.

Учебно-воспитательные цели военных колледжей Америки: Подготовка юношей к поступлению в высшие учебные заведения. Формирование гражданской позиции. Уважение других наций. Изучение английского и других иностранных языков. Развитие математических способностей и критического мышления. Формирование организаторских способностей, качеств лидера. Физическое развитие.

Данные цели достигаются благодаря обучению в трёх направлениях: духовном, ментальном и физическом. Например, девизом Нью-йоркской военной академии является «Вера и честь, церковь и Отечество».

Изучаемые предметы: английский язык, алгебра, геометрия, химия, биология, иностранный язык (испанский, французский, латынь), информатика, всемирная история, история Америки, искусство, история авиации (Воздушная академия во Флориде), военная история, риторика, американская литература, здоровье, физика, физическая культура (2 часа в день) [Там же].

Кроме основных предметов существуют дополнительные занятия – это индивидуальные дополнительные занятия с преподавателями перед началом занятий. Также каждый кадет имеет право на индивидуальную консультацию с преподавателями три раза в неделю.

Учебным планом также запланированы занятия – тренинги, например: по управлению временем и организации самостоятельной работы; по работе с информацией; составление конспектов по методике Корнелла.

Особое внимание уделяется факультативным занятиям и различным курсам, таким как: программы JROTC: воспитание чувства ответственности; развитие лидерских качеств; формирование гражданской позиции; военное искусство: чтение карт; первая помощь пострадавшим; ориентирование на местности; обращение с оружием; строевая подготовка; английский язык как иностранный; журналистика [4].

В США созданы весьма эффективные системы по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему государству, готовность к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите национальных интересов. Главное отличие системы военно-патриотического воспитания граждан в том, что в США большая роль отводится личности и ее свободе, которая в свою очередь регулируется не только некоторыми моральными ограничениями, но и экономическими стимулами. Чувство патриотизма воспитывается у граждан США с детских лет. Огромная роль в этом деле принадлежит государству. Например, во всех военных и многих среднеобразовательных школах

Оволодіння мовою відбувається під безпосереднім впливом дорослих. Дітям складно самостійно розібратися в системі тих методів, за допомогою яких їм вдається за короткий час оволодіти своєю рідною мовою, всіма відтінками її форм, всією тонкістю його суфіксів, префіксів і флексій.

У дітей раннього віку таке сильне чуття мови, що створювані ними слова є влучними, природними („сердити”, „духла”, „красавлюсь”, „усіхній”). Кризь трапляється таке, що дитина винаходить слова, які вже є в мові, але невідомі ні їй, ні оточуючим. Так, трирічний малюк вигадав слово стріляти і стріляв зі своєї крихітної рушниці з ранку до ночі, навіть не підозрюючи про те, що це слово здавна існує. Інша дитина (трьох з половиною років) сама додумалася до слова нікчемний. Третя винайшла слова обутки й одітки, не знаючи про те, що саме ці два слова в такому ж поєднанні існують протягом століть на півночі. Двочленна формула „обутка й одітка” була самостійно створена дитиною на підставі мовних передумов, які дано дорослими.

- Ах ти, бабка! - сказала мати своїй трьохрічній Ірині.

- Я не бабка, я людь!

Мати спочатку не зрозуміла цю „людь”, але потім випадково дізналася, що за тисячу кілометрів, на Уралі, людина відвіку називається „люддю”. Там так і говорять: - Ти що за людь?

Таким чином, дитина часом самостійно приходиться до тих форм, які створювалися народом протягом століть.

Чудово опановує дитячий розум методами, прийомами, формами народного словотворення. Навіть ті дитячі слова, яких немає в мові, здаються майже існуючими: вони могли б бути, і лише випадково їх немає.

Слово „нир'ба” створено дітьми лише тому, що вони не знали нашого дорослого слова „пірнання”. Купаючись у ванні, хлопчик так і сказав своїй матері:

- Мама, скомандуй: „До нир'би приготуватися!”

Другий хлопчик сказав своїй матері.

- Дай мені нитку, я буду нанитувати намиста. Так осмислив він слова „нанитувати на нитку”.

Заслуговує уваги розуміння дітьми зменшувальних значень слів. Чому дитині говорять про коня - конячка? Адже кінь для дитини величезний. Чи може вона звати її зменшувальним ім'ям? Відчуваючи всю фальш цього зменшувального, дитина робить з конячки - лошаду, підкреслюючи тим її громадність.

І це у неї відбувається не тільки з конячкою: подушка для неї часто - подуха, чашка - чаха, кульбаба - одуван, гребінець - гребех.

- Мама, дивися, півень без гребеха.

- Ой, яку ми знайшли сирігу!

- У вікні ось така ігруха!

Син професора О.М.Гвоздєва називав велику мишу - миха: - Ось яка миха!

Гармату називав він - пуха, балалайку - балалая.

Переінакшуючи наші слова, дитина частіше за все не помічає свого словотворення і залишається впевненою, ніби правильно повторює почуте.

дошкільників підтверджують, що деякі аспекти мови і мовлення, зокрема усвідомлення значення слів, доступні елементарному осмисленню дітей.

Вважаємо за необхідне детальніше зупинитися на питанні розвитку значення слова в індивідуальній свідомості. Л.С.Виготський довів, що на окремих етапах розвитку дитини в неї розвивається і змінюється значення слова і ставлення до нього. Він наголошував на важливості виявлення всієї складності розвитку смислу дитячих слів, розвитку знань. Л.С.Виготський висунув припущення про те, що всі основні системи психічних функцій перебувають у залежності від того, якого ступеня в розвитку значень своїх слів досягла дитина [1]. Особливо важливі для нашого дослідження думки вченого про те, що мовлення дошкільника суттєво відрізняється від мовлення дорослих у відношенні смислу, який дитина вкладає в слова.

О.Р.Лурія підкреслював, що в психології проблема значення слова практично не розглядалася до досліджень Л.С.Виготського, який довів, що значення слова у мовленні дитини, розвиваючись являє собою швидше динамічне, ніж статичне утворення. З психологічної точки зору, підкреслював Л.С.Виготський, значення слова – це єдність узагальнення та спілкування, комунікації та мислення [5].

С.Л.Рубінштейн, вважаючи основним у слові його значення, семантичний зміст, вказував, що значення слів, їх фіксована семантика не змінюється в результаті кожного акту мислення індивіда, а утворює стійку основу діяльності мислення. Якщо говорити про комунікативну функцію значень, стане зрозуміло, що спілкування дитини за допомогою мовлення перебуває в безпосередньому зв'язку з диференціацією словесних значень та їх усвідомленням. Дитина спочатку не диференціює словесне значення та предмет, значення і звукову форму слова. Надалі ця диференціація відбувається з розвитком узагальнення, після чого виникають складні семантичні відносини [6].

У дошкільному віці на передньому плані перебуває той аспект мови, що безпосередньо пов'язаний зі спілкуванням – лексичне значення слів (Д.Б.Ельконін). Дошкільники виявляють значний інтерес до мовних явищ, що широко охоплює фонетику і семантику слова (О.М.Гвоздев) [2].

Значні резерви для мовного розвитку дітей містяться саме в тих розділах програми навчання рідної мови, що безпосередньо пов'язані з роботою над семантикою слова (Л.І.Айдарова). Дослідники справедливо підкреслюють, що „рушійною пружиною” розвитку мовлення дитини є семантика мови (А.М.Гвоздев, Д.Б.Ельконін та ін.) [2].

О.О.Леонтьев відзначає, що дитина поступово оволодіває узагальненим значенням слова, незалежно від окремих ситуацій і несуттєвих ознак. Таке значення засвоюється тоді, коли перед дитиною уточнюється предметна віднесеність слова в різних ситуаціях, або в процесі навчання, коли перед дітьми розгортається узагальнене значення слова [4].

До старшого дошкільного віку практичне володіння мовою досягає досить високого рівня. Засвоєння мови передбачає не лише формування практичних мовленнєвих навичок, а й елементарне усвідомлення явищ мови і мовлення (О.М.Гвоздев, Ф.О.Сохін, Д.Б.Ельконін) [2].

открывают юношеские курсы по подготовке офицеров запаса (Junior Reserve Officers Training Course – JROTC).

Курсы JROTC – это, по сути, специальные кадетские классы при школах, создаваемые с разрешения Министерства образования.

Существует специальный федеральный закон, регулирующий правила создания подобных военных классов. Школа должна иметь соответствующие помещения для организации классов. Военное министерство, имеющее в своей структуре специальное управление (например, Министерство армии) обязано предоставлять учебники, форму (она обязательна во время занятий), оружие и направлять преподавателей из числа офицеров и сержантов.

В отличие от средних школ в военных колледжах программа JROTC обязательна. Основными направлениями программы считаются - развитие гражданских чувств, формирование понятия «гражданин», воспитание лидерских качеств, навыков общения, отказ от наркотиков и алкоголя, привитие уважения к военной службе, физическое развитие. Особое внимание уделяется непосредственно военной подготовке. Она включает: выезды в учебные лагеря, занятия по стрелковой подготовке, топографии и ориентированию на местности. Подрывное дело, вождение техники и прочее служат росту интереса к данной программе. Ученики имеют такие же звания, как и в обычной армии, только с приставкой «кадет». JROTC – образовательный (обучающий) множитель. Она повышает результаты в образовательном социальном процессах. Программа JROTC старается научить кадетов, как необходимо вести себя в среде таких же, как и они подростков. Задача этой программы – побуждать кадетов стать лучшими гражданами своей страны. Сегодня программа JROTC действует во всех 50 штатах [5].

Кроме этого в военных школах Америки обязательной является также летняя программа, целями которой являются: Обмен опытом - Развитие уверенности в себе - Силы характера - Развитие чувства коллективизма – Соревнования - Развитие физических навыков - Уважение природы и окружающей среды - Развитие лидерства - Девиз летних программ – «Активный отдых»: организация летних лагерей, походов, спортивные соревнования по различным видам спорта, экскурсии [6].

Все военные школы должны быть аккредитованы. Это означает, что они должны быть официально утверждены отдельным штатом и региональными образовательными государственными ассоциациями. Это также означает, что школы и военные программы должны быть признаны Ассоциацией военных колледжей и школ США квалифицированными и законными.

В США существует Ассоциация военных колледжей и школ (AMCSUS). Это некоммерческая государственная организация, которая оказывает помощь военным школам и лицеям и является их связующим центром. Главной задачей Ассоциации является формирование общих интересов и способствование развитию. Ассоциация поддерживает высокие учебные, военные, моральные стандарты всех военных школ и представляет их интересы перед Департаментом обороны [7].

Военные школы обеспечивают особую, специфическую систему обучения, которая не действует ни в одном учебном заведении другого типа.

Во-первых, в таких школах стремятся обеспечить учащихся тщательно систематизированным процессом обучения. Во-вторых, учебный план в военных школах намного строже и скрупулезнее, чем в обычной средней школе. Большинство военных школ устраивают в университеты, по крайней мере, около 90% своих выпускников. В-третьих, в таких школах каждому учащемуся стремятся привить качество лидера, чести, уважения к окружающим, ответственности. Обычные американские школьники, обучающиеся в средней школе не получают такого повышенного внимания и индивидуального отношения к себе. Кадетов учат тому, что самодисциплина – это залог правильно спланированной жизни и необходимость для достижения любой поставленной перед собой цели.

Командование Вооруженных Сил Турции уделяет серьезное внимание подготовке офицерских кадров, стремясь обеспечить комплектование армии квалифицированными и политически благонадежными офицерами. В процесс обучения внедряются новые, эффективные методы, совершенствуется учебно-материальная база. Большое значение придается морально-психологической и физической подготовке офицерских кадров, способствующих выработке у них волевых качеств и физической закалке, что необходимо для ведения действий в различных боевых условиях.

Офицерские кадры готовятся в основном в национальных военных учебных заведениях и лишь незначительная часть их обучается за границей, главным образом в США и ФРГ, куда они направляются для освоения новой техники и оружия, закупаемых для Вооруженных Сил страны. На основе существующего в Турции законодательства подготовка офицерских кадров осуществляется в системе военных учебных заведений, в университетах и других гражданских высших учебных заведениях, а также за счет отбора из офицеров запаса и унтер-офицеров.

Начальное военное образование получают в военных лицеях, выпускники которых имеют преимущественное право на поступление в военное училище.

В военные лицеи принимаются лица только мужского пола, имеющие турецкое гражданство и окончившие восемь классов общеобразовательной школы (или равную ей профессиональную школу). Они должны быть физически и психически здоровыми, не иметь судимости (это условие распространяется и на ближайших родственников) и быть политически благонадежными. Желаящие поступить в военный лицей обращаются с заявлением непосредственно к начальнику лицея в конце мая до середины июня. Вступительные экзамены проводятся в первой половине июля. Срок обучения в лицеях четыре года. Первый год является подготовительным. В этот период основное внимание уделяется изучению иностранных языков. Не сдавшие экзамены по программе подготовительного курса отчисляются. Выпускники языковых общеобразовательных школ принимаются сразу на первый курс.

В вооруженных силах Турции есть пять лицеев: в сухопутных войсках – три, в том числе "*Кулли*", основное учебное заведение, готовящее кадры для училищ сухопутных войск (Стамбул, преподавание ведется на английском языке); "*Ышыклар*" (Бурса, на немецком и французском языках); "*Мальтепе*"

починається вже з перших днів життя: крик, плач, гуління, лепет. У другому півріччі життя з'являється розуміння мовлення. Дитина починає пов'язувати окремі звукосполучення з предметами. З 10 - 11 місяців з'являються перші реакції на самі слова незалежно від того, в який більш комплексний подразник вони включені.

Перше розуміння слів ще неоднозначне, одне і те ж слово діти пов'язують з різними предметами. Фраза сприймається як малорозчлінований комплекс і розуміється лише в певній ситуації. Водночас перші слова або звукосполучення, що з'являються у дітей, мають наочну співвіднесеність. У процесі формування нових потреб і в спілкуванні з оточуючими людьми дитина поступово опановує все більш правильну вимову слів. Спочатку вона вимовляє один-два склади зі слова, при цьому часто переставляє склади, замінює окремі звуки іншими. Процес оволодіння правильною вимовою мовних звуків завершується до 4 іноді до 5 років. Накопичення словника у дитини відбувається на 2-у і 3-у роках життя, причому значення слів стають все більш визначеними. До півтора років дитина оволодіває 30 - 40 словами, до кінця 2-го року - 300 словами, а до 3-х років - приблизно 1000 слів. До початку 3-го року життя починає формуватися граматична будова мовлення. Примітивні пропозиції, в яких поряд стоять неузгоджені слова („мама пити моко, мика"), поступово замінюються граматично більш правильними. Приблизно до 2 років діти практично вже володіють і множинним значенням слів: однією іменників і деякими відмінковими закінченнями, а також окремими часом і способами дієслів.

У дошкільному віці (від 3 до 7 років) продовжується розширення словарного запасу. До 7 років діти активно використовують в мові до 3000 - 4000 слів. У цьому віці дошкільники схильні до словесних новоутворень, які створюються за аналогією з іншими відомими їм словами. До кінця дошкільного віку діти володіють практично всіма законами словотворення і словозміни. Оволодіння граматичною будовою мови відбувається в єдності з розвитком мислення. Діти переходять до все більш складних форм висловлювання, виражаючи причинно-наслідкові і цільові відносини між предметами і дійовими особами. З'являються зачатки зв'язного, контекстного мовлення, проте мовлення дошкільника, як правило, ситуативне, містить багато вказівних займенників, у мовленні багато порушень зв'язності.

У шкільному віці дитина переходить до свідомого оволодіння мовленням у процесі навчання. Засвоєння писемного мовлення ґрунтується на розчленовуванні дитиною мовних висловів на його одиниці: слова, склади, окремі мовні звуки - і на встановленні зв'язків між звуками і буквами, що припускає достатній розвиток мовного слуху.

Оволодіння читанням і письмом відкриває великі можливості для подальшого розвитку лексичної, граматичної і стилістичної сторін як усного, так і писемного мовлення.

Проблему усвідомлення дітьми значення слів і словосполучень неможливо розглядати у відриві від питань формування лексичного значення, явища лінгвістичної геніальності дітей, чуття мови.

Більшість лінгводидактичних досліджень у галузі мовленнєвого розвитку

внутренние и внешние условия, этапы, факторы.

Резюме. У статті охарактеризовані основні педагогічні умови формування професійного саморозвитку майбутніх вчителів, описані критерії сформованості професійного саморозвитку та етапи здійснення цього процесу.

Ключові слова: саморозвиток, внутрішні та зовнішні умови, етапи, чинники.

Литература

1. Ульяничкая Т.В. Ориентация будущего учителя начальных классов на саморазвитие педагогической компетенции: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01/ Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет.- Казань, 2007.- 22с.

2. Иванов А.М. Формирование готовности учителя к профессиональному росту в условиях информатизации образования: Автореф. дис. канд. педаг. наук: 13.00.01 / – М., 2007, - 20 с.

3. Шаршов И. А. Цели и задачи творческого саморазвития личности // Разработка и реализация проектов и программ развития образовательных учреждений: Материалы Всероссийской науч.-практ. конф. Тюмень, 1998.

Подано до редакції 17.04.2008

УДК 371

СПЕЦИФІКА ТЛУМАЧЕННЯ ЗНАЧЕННЯ СЛІВ ДІТЬМИ

*Горбунова Наталія Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри педагогіки*

РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

Постановка проблеми. Актуальність дослідження лексичного розвитку дошкільників зумовлюється тим, що слово належить до однієї з найбільш дискусійних лінгвістичних проблем, оскільки саме воно є основною одиницею мови; виступає основним будівельним матеріалом висловлювань, за допомогою яких реалізується спілкування між людьми; є основною одиницею найменування фактів дійсності, а також сприймань, думок, почуттів людини, викликаних цими фактами. Водночас слово як мовна одиниця потребує відповідного своїй природі визначення, яке б відмежувало його від найближчих мовних одиниць (морфеми і речення), сусіднього слова. Серед ранніх надбань дитячого розуму найбільшу цінність для всього майбутнього життя має мова, її словниковий фонд, граматики. Виходячи з цього важливою уявляється робота щодо адекватного сприймання дітьми слів та тлумачення їх значень.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема усвідомлення мовлення і явищ мовної дійсності в різних аспектах розглядали лінгвісти, психологи, психолінгвісти (Л.І.Айдарова, Н.А.Менчинська, М.Х.Швачкін). Дослідження, проведені під керівництвом Ф.О.Сохіна, довели, що діти дошкільного віку здатні усвідомлювати явища мовної дійсності взагалі та в плані роботи над смисловою стороною слова зокрема (Л.О.Колунова, Г.О.Смага, Є.М.Струніна та ін.).

Мета статті: виявити особливості тлумачення значень слів дошкільниками.

Виклад основного матеріалу. Розвиток мовлення дітей - виникнення розуміння мовлення і його відтворення в ранньому віці при спілкуванні з дорослими, подальше збагачення словника, граматичних і стилістичних структур мови в дошкільному і шкільному віці в процесі спілкування і під впливом навчання. На першому році життя дитини відбувається процес підготовки до оволодіння рідною мовою. Вправляння мовного апарату дитини

(Измаир, на английском языке); в ВМС - один (Хейбелиада, Стамбул, на английском языке); в ВВС - один (Измаир, на английском языке). Преподается также русский язык (2 ч в неделю). В каждом лицее его изучает около 200 человек. По своей структуре, программе подготовки, учебной базе и пропускной способности лицеи сухопутных войск аналогичны. Ежегодно в каждом из них обучается около 2000 курсантов. Организационная структура лицея: начальник, штаб, учебный отдел, отдел обслуживания, учебный полк (четыре батальона-курса, по три роты в каждом) [8].

Учебный год начинается 25 сентября и заканчивается 30 мая. Годовая программа включает 1225 учебных часов, из них на технические дисциплины приходится 527 ч, социальные дисциплины - 343 ч, иностранный язык, военные дисциплины, физическую подготовку - 355 ч. Дважды в год (февраль, май) по плану командующего сухопутными войсками проверяются подготовка лицеистов и организация учебного процесса. Военным дисциплинам отводится 1 ч в неделю. Кроме того, в течение двух месяцев после окончания учебного года курсанты выезжают в лагерь (район Ялова), где проводятся практические занятия по тактике, огневой, строевой и физической подготовке, изучается материальная часть стрелкового оружия [Там же].

Одним из основных средних учебных заведений, который занимается военно-физическим образованием детей школьного возраста в Республике Беларусь, является Минское Суворовское военное училище. Оно было создано в соответствии с распоряжением Совета Министров СССР № 18461 от 21 мая 1952 года. Первый набор суворовцев был осуществлен в сентябре 1953 года. Училище является государственным средним специализированным учебным заведением Республики Беларусь с военно-профессиональной направленностью обучения и воспитания, предназначенным для подготовки суворовцев к поступлению в высшие учебные заведения и дальнейшей военной или иной государственной службе [9].

Учебная программа соответствует программам общеобразовательных школ, а также предусматривает углубленную специализацию по отдельным предметам (тактическая подготовка, огневая подготовка, строевая подготовка), овладение компьютерной техникой, интенсивное изучение одного из иностранных языков (английского, немецкого, французского), что дает суворовцам возможность сдавать экзамен на получение удостоверения военного переводчика. Вся система обучения и воспитания в Минском СВУ позволяет его выпускникам продолжать обучение не только в военно-учебных заведениях силовых ведомств Республики Беларусь (Вооруженных Сил, МВД, КГБ, МЧС, Погранвойск), но и Российской Федерации.

В училище суворовцы проходят курс мировой художественной культуры, музыки и танца, логики. Изучается ими и родной белорусский язык, история и география родного края. Для эффективной организации обучения и воспитания суворовцев, Минское СВУ имеет современную учебно-материальную базу, богатейшие традиции, высококвалифицированный офицерско-преподавательский состав

Для успешной учебы в училище имеется современная база - 66 учебных специализированных аудиторий, 4 компьютерных класса, 2 лингафонных

кабинета, спортивный зал, стадион, актовый зал.

Отдельные категории поступающих в Минское СВУ имеют льготы. Так, детям военнослужащих погибших, умерших или пропавших без вести при исполнении обязанностей военной службы предоставляется право поступления в училище без вступительных экзаменов. Те дети, чьи родители стали инвалидами или умерли от ранения или заболевания в период прохождения военной службы, а также дети - сироты принимаются в училище вне конкурса. Остальные абитуриенты, получившие положительные оценки на вступительных экзаменах, зачисляются в училище по конкурсу.

В рамках завершающегося этапа реформирования Вооруженных Сил и оптимизации структуры военно-учебных заведений Указом Президента Республики Беларусь №324 от 21 июня 2002 года Минское СВУ перешло на 5-летний срок обучения. Этот шаг преследовал цель обеспечить более сознательный самостоятельный выбор будущей профессии и способствовал формированию психологической готовности юношей к обучению в этом учебном заведении.

Основной целью Минского СВУ является формирование всесторонне развитой личности, способной реализовать свой творческий и интеллектуальный потенциал в обществе.

Задачи училища включают в себя следующие основные направления: обеспечение духовного и физического становления личности, социальных гарантий детям, нуждающимся в государственной поддержке; воспитание гражданина Республики Беларусь; подготовка суворовцев к поступлению в высшие военные и иные учреждения образования, овладение ими основами наук, государственными языками республики Беларусь, навыками умственного и физического труда; удовлетворение потребностей суворовцев Минского СВУ в интеллектуальном, культурном, физическом и нравственном развитии, получение ими общего и среднего образования в соответствии с государственными общеобразовательными стандартами, первичных знаний и навыков военного дела, необходимых для выбора профессии и продолжения дальнейшего обучения; - формирование и развитие у суворовцев чувств верности конституционному и воинскому долгу, патриотизма, готовности к защите Отечества, дисциплинированности, добросовестного отношения к учебе, стремления к овладению профессией офицера и любви к военной службе; - формирование и воспитание у суворовцев нравственных убеждений; культуры поведения, эстетического вкуса, здорового образа жизни, высоких морально-психологических, деловых и организаторских качеств, физической выносливости, стойкости.

Штатная численность военнослужащих и гражданского персонала составляет 280 человек, из них – 117 военнослужащих. Общая численность суворовцев 500-550 человек (по 100-110 человек на каждом из пяти курсов), в том числе до 25 человек на каждом курсе обучаются в специализированных спортивных классах.

Методическое руководство учебно-воспитательным процессом и материально-техническое обеспечение осуществляется Министерством обороны Республики Беларусь. Методическое руководство учебно-

знаний и умений; формирование опыта творческой педагогической деятельности, исследовательского подхода к педагогическому процессу; формирование профессионально значимых качеств личности будущего учителя и его активной педагогической позиции; оказание помощи образовательным учреждениям в решении задач воспитания учащихся.

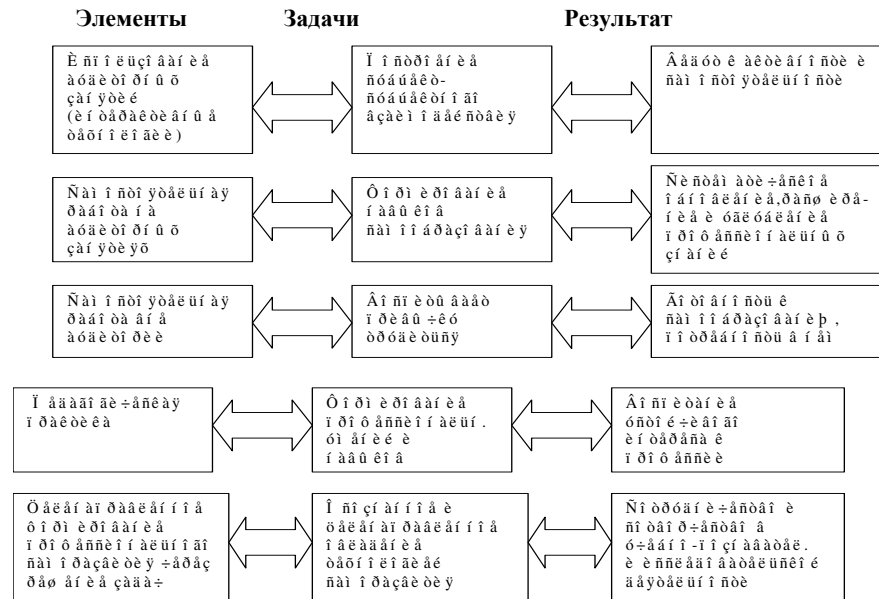
Подготовка и проведение педагогической практики способствует формированию у студентов профессионально значимых умений, таких как: умение самостоятельно ориентироваться в потоке специальной и научно-методической литературы; умение проводить критический анализ действующих школьных программ и учебников; умение готовить, давать и анализировать уроки: умение активизировать познавательную деятельность учащихся, используя элементы проблемного и дифференцированного обучения. Педагогическая практика призвана обеспечить тесную связь между научно-теоретической и практической подготовкой студентов, дать им первоначальный опыт педагогической деятельности и определенные навыки научно-психологического и педагогического исследования.

Третий этап – контрольно-корректировочный – предусматривает освоение и закрепление на практике новых способов действия студентов. Этап предполагает достижение высшего уровня самообучения, где содержательно функционируют действия, реализуемые в индивидуальной и коллективной профессионально-ориентированной познавательной творческой деятельности. При этом, творческая активность характеризуется доминированием активно-познавательного интереса в мотивационной сфере личности и эвристическим характером учебно-познавательной деятельности.

Активно-познавательный интерес обеспечивается через взаимодействие преподавателя и студента через решение задач, активизирующее умственные способности, стимулирующее выход за рамки традиционного заранее заданного алгоритма действий. Эвристический характер учебно-познавательной деятельности обеспечивается нацеленностью на творчество, где обязательные репродуктивные действия являются частью собственного творческого процесса, понимаемого не только как освоение механизмов деятельности, но и как процесс формирования необходимых личностных качеств.

Выводы. Таким образом, целью вузовского обучения является не столько наполнение студента определенным объемом информации, сколько формирование у него познавательных стратегий самообучения, самообразования и саморазвития как основы и неотъемлемой части будущей профессиональной деятельности. А значит, для достижения высокого уровня научно-практической подготовки студентов, необходимо решить две главные проблемы: обеспечить возможность получения студентами глубоких фундаментальных знаний; изменить подходы к организации самостоятельной работы студента.

Резюме. В статье дана характеристика основных педагогических условий формирования профессионального саморазвития будущих учителей, описаны критерии сформированности профессионального саморазвития и этапы осуществления данного процесса. **Ключевые слова:** саморазвитие,



Первый – ориентировочный – состоит в формировании у студентов профессиональных намерений, системы знаний о саморазвитии личности и ее профессионально-педагогической направленности, обеспечивается прогностика уровня самообучения через самопознание и самоопределение как основы перехода на второй уровень. Кроме того, на этом этапе формируется представление о самообучении, определяются цели, пробуждается познавательный интерес, происходит коррекция самооценки, вырабатывается способность к целеполаганию и планированию своей деятельности. Эти задачи выполняются на аудиторных занятиях, при выполнении самостоятельной работы на аудиторных занятиях и вне аудитории.

Второй – исполнительный (непосредственная профессиональная подготовка). Его цель заключается в приобретении студентами нового способа действия. Данный этап обеспечивает достижение уровня активного освоения способов самообучения, через стимулирование процессов самоорганизации, саморегуляции, самоконтроля, а также конкретных умений, способствующих развитию творческих сил личности в различных формах самостоятельной деятельности. На этом этапе ведущим звеном профессиональной подготовки является педагогическая практика, основными задачами которой являются: - воспитание устойчивого интереса к профессии учителя, убежденности в правильности ее выбора; формирование целостной научной картины педагогической деятельности; формирование нового педагогического мышления; формирование профессиональных умений и навыков, необходимых для успешного осуществления учебно-воспитательного процесса; развитие потребности в самообразовании и совершенствовании профессиональных

тренировочным процессом, материально-техническое обеспечение суворовцев, обучающихся в специализированных спортивных классах, осуществляется Министерством спорта и туризма.

За 50 лет своего существования это училище 12 раз завоевывало почетный переходящий приз Министерства обороны СССР – бюст А.В.Суворова, который после 1991 года остался в училище навечно. За годы своего существования училище подготовило более 11 тысяч выпускников, более 30 из них стали видными военными начальниками. Около 500 воспитанников училища выполняли свой воинский долг за пределами СССР, 250 из них награждены орденами Советского Союза и других государств [10].

В Кыргызской Республике действует Кыргызский национальный военный лицей (КНВЛ) имени Героя Советского Союза генерал-майора Дайра Асанова. Задача лицея - подготовка юношей, особенно из числа детей-сирот, малообеспеченных семей, из отдаленных районов, к поступлению в военный ВУЗ. На сегодня лицей популярен не только среди жителей глубинки, но и городов Бишкек, Ош, Джалал-Абад. В учебное заведение принимают юношей разных национальностей с четырнадцати лет. Они обучаются по школьной образовательной программе девятых - одиннадцатых классов. Большое внимание уделяется военной подготовке с усиленной физической нагрузкой. Срок обучения в лицее - 3 года.

В соответствии с постановлением правительства военный лицей передан в ведение Министерства обороны. В учебном заведении имеются библиотека, читальный зал, сделан капремонт столовой, стрелкового тира. Проводится работа по оснащению классов современной техникой. В перспективе - ремонт спортивного зала, строительство банно-прачечного комбината.

В 2007 году конкурс при поступлении составил четыре - пять человек на одно место. Общая численность лицейстов составляет 500 человек. Большинство выпускников поступают в вузы, в том числе и военные [11].

Россия является одним из государств, накопившим большой опыт воспитания и образования в учебных заведениях, называемых кадетскими. В 2001 году исполняется 300 лет создания первого учебного заведения такого типа – Навигацкой школы, положившей основу Морскому кадетскому корпусу. За столь длинный исторический период система пережила ряд преобразований и трансформаций, но сохранила основные принципы воспитания и образования: военный интернат раздельного обучения и воспитания, использующего все преимущества воспитания в воензированной среде и опыт лучших офицеров-воспитателей. Такими учебными заведениями в свое время являлись кадетские корпуса, в настоящее время являются суворовские военные и нахимовские военно-морские училища и создающиеся в различных министерствах кадетские корпуса [12].

Суворовские (нахимовские) военные училища, военные лицеи и кадетские корпуса образуют систему начального (первичного) государственного военного образования.

Суворовское военное (Нахимовское военно-морское) училище – осуществляет образовательный процесс в соответствии с уровнем образовательных программ среднего (полного) общего образования и по

дополнительным программам, обеспечивающим подготовку юношей к поступлению в военные образовательные учреждения высшего (среднего) профобразования Министерства обороны РФ и к последующей службе в качестве офицера [13]. Они созданы в соответствии с постановлением СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 21 августа 1943 года для устройства, обучения и воспитания детей воинов Красной Армии, партизан Отечественной войны 1941-1945 гг, а также детей советских и партийных работников, рабочих и колхозников, погибших в борьбе с фашистскими оккупантами. Названы в честь русского полководца А.В.Суворова. В 1943 году открылось 11 СВУ – Краснодарское, Новочеркасское, Сталинградское, Воронежское, Харьковское, Курское, Калининское, Орловское, Ставропольское, Ташкентское, Ленинградское (два последних для детей пограничников); в 1944 году – Казанское, Куйбышевское, Горьковское, Саратовское, Тамбовское, Тульское; в 1953 году – Минское; в 1955 году – Ленинградское. В СВУ принимались мальчики 10-летнего возраста, срок обучения – 7 лет. В 60-е годы часть СВУ расформирована, изменен принцип комплектования. С 1964 года СВУ комплектуются юношами 15-16 лет, окончившими 8 классов общеобразовательной школы и годными по состоянию здоровья к военной службе, срок обучения – 2 года (9-10 классы). В 1975 году действовало 8 СВУ - Казанское, Калининское, Киевское (бывшее Харьковское), Ленинградское, Минское, Московское (бывшее Горьковское), Свердловское и Уссурийское (бывшее Курское) [14].

В настоящее время: Суворовских военных училищ (СВУ) – 8 (Екатеринбургское, Казанское, Московское, Санкт-Петербургское, Тверское, Уссурийское, Ульяновское, Северокавказское); Московское военно-музыкальное училище – 1; Нахимовское военно-морское училище (НВМУ) – 1 (Санкт-Петербург) [15].

Учебно-воспитательный процесс в училищах организован в соответствии с «Положением о суворовских военных, нахимовских морских училищах и кадетских (морских кадетских) корпусах утверждено постановлением Правительства Российской Федерации» от 11 июня 1996 года (в редакции постановления Правительства Российской Федерации от 25 августа 1999 года) [13].

Согласно Постановлению СВУ – это государственное образовательное учреждение среднего (полного) общего образования с дополнительными образовательными программами, направленными на проведение военной подготовки несовершеннолетних граждан мужского пола.

Основными задачами суворовских военных училищ являются:

1. Подготовка лиц, обучающихся в училищах, к поступлению в военные образовательные заведения.
2. Обеспечение интеллектуального, культурного, нравственного и физического развития обучающихся, получения ими среднего (полного) общего образования.
3. Получение учащимися первичных знаний и навыков военного дела, необходимых для выбора профессии, продолжения дальнейшего обучения в военных учреждениях и замещения в них, как правило, должностей младших

ценностное отношение к необходимости профессионального саморазвития (положительное личностно-смысловое отношение к достижению высоких результатов своего труда, широкий спектр профессиональных интересов, творческое отношение к профессиональной деятельности, потребность развивать себя как профессионала, побуждение к позитивной динамике профессионального роста, потребность в самоактуализации творческой деятельности); *рефлексивно-оценочные способности* (способность к адекватной оценке своих профессиональных возможностей, стремлений, неудач, способность к самоанализу профессиональной деятельности и профессионального саморазвития); *эмоционально-личностные качества* (способность уверенно управлять собственными действиями, состояниями и побуждениями; уверенность в своих силах); *когнитивные возможности* (спектр общекультурных и профессиональных знаний, наличие компетенций в области реализации возможностей проективной технологии для профессионального саморазвития); *операциональные умения* (по построению собственной стратегии профессионального саморазвития; по накоплению, обновлению и творческому применению профессионального опыта).

Как интегративное личностное образование профессиональное саморазвитие предстает как неразрывное единство мотивационно-ценностного, рефлексивно-оценочного, эмоционально-личностного, когнитивного и операционального компонентов, содержание которых – соответствующий ансамбль профессионально-значимых способностей, умений, свойств и качеств [2, с.8].

Как процесс сознательного личностного становления, профессиональное саморазвитие основано на взаимодействии и взаимовлиянии *внутренне* значимых и активно-творчески воспринятых *внешних* факторов [3, с.13].

В процессе учебно-познавательной деятельности у субъектов образовательного процесса формируются не только специфические умения и навыки поиска информации, ее отбора, оценки, хранения и использования, но и особые личностные качества и свойства, индивидуальный стиль деятельности, система ценностных ориентаций, отношений к объектам познания, его результатам. Следуя данной логике, элементы профессиональной подготовки, которые позволяют «включить» внутренние факторы профессионального саморазвития под позитивным воздействием внешних, можно представить следующим образом (схема 1).

Анализ теории и практики подготовки будущего учителя показывает, что возможности для перехода к саморазвитию возникают при организации познавательной деятельности, направленной на приобретение знаний, умений и навыков, развитие самостоятельности и способностей. При этом, отмечается тесная связь самообучения и саморазвития, рассматриваемой нами как продукт и высший уровень познавательной деятельности личности, готовность выходить за пределы учебных действий, завышая комплекс требований к себе, обусловленных осознанием своих возможностей, новым отношением к деятельности и.

Профессиональное саморазвитие будущих учителей начальных классов осуществляется в три этапа.

освоения студентами способов саморазвития самого себя.

Отсюда следует, что активизация процесса саморазвития невозможна без планомерного и грамотного педагогического руководства, направленного на формирование определенных ценностных установок, мотивации профессионального саморазвития, знаний технологии профессионального саморазвития и умений претворить эти знания в профессиональной деятельности и повседневной жизни. Одним из путей решения задачи обучения технологии профессионального саморазвития в целом является включение в содержание программ по общепрофессиональным дисциплинам (педагогика, основы педагогического мастерства, основы учебно-исследовательской деятельности студентов и др.) специальных тем, направленных на изучение технологически аспектов собственного профессионального саморазвития и самосовершенствования, а также использование в процессе обучения таких методов, которые активизировали бы самообразовательную и саморазвивающую деятельность.

Организация рефлексивной деятельности студентов в образовательном процессе вуза является важнейшим условием развития будущего педагога как субъекта собственной профессиональной деятельности, формирования готовности к этой деятельности, а следовательно, ведущим фактором саморазвития личности. Вместе с тем, рефлексия в педагогическом процессе включает анализ субъектами образовательного процесса вуза не только собственной деятельности и деятельности других, но и результатов педагогического взаимодействия (Савельева С.).

Определяя следующее условие как развитие критического мышления у студентов, мы исходили из того, что процесс саморазвития личности требует периодического анализа и критического оценивания. К постоянному личностному и профессиональному самосовершенствованию и росту более всего стимулирует человека критическое отношение к себе, своим профессиональным качествам, результатам своей деятельности. Критический стиль мышления предполагает в своей основе сформированность у студентов таких качеств, как нацеленность на конструктивный диалог с преподавателем и другими студентами; способность отстаивать собственную точку зрения независимо от мнения окружающих; нацеленность на самодиагностику в отношении сформированности различных умений и качеств на основе сравнения своих результатов с заданными эталонами; открытость студента новой информации, нестандартным способам решения поставленных задач и принятия решений; нацеленность на всесторонний анализ и осмысление поступающей информации и др. Развитие критического стиля мышления в учебно-воспитательном процессе у студентов – будущих учителей начальных классов необходимо осуществлять посредством критической насыщенности учебной информации; побуждения студентов к рефлексии; разработки и использовании на занятиях специальных заданий и упражнений, направленных на развитие критического мышления.

Определяя профессиональное саморазвитие как интегральную характеристику личности учителя, мы определили критерии сформированности профессионального саморазвития учителя: *мотивационно-*

командиров курсантских подразделений.

4. Воспитание у обучающихся чувства патриотизма, готовности к защите Отечества.

5. Формирование и развитие у обучающихся чувства верности конституционному и воинскому долгу, дисциплинированности, добросовестного отношения к учебе, стремления к овладению профессией офицера и воспитание любви к военной службе.

6. Развитие у обучающихся высоких морально-психологических, деловых и организаторских качеств, физической выносливости и стойкости [13].

Воспитательный процесс организуется на основе комплексного подхода к решению задач воинского, патриотического, правового, нравственного и эстетического воспитания обучающихся. Эффективность воспитательного процесса достигается поддержанием образцового порядка и высокой организацией внутренней службы, созданием необходимых условий для успешной учебы, жизни, быта и досуга обучающихся.

Учебная работа в училищах спланирована и проводится в соответствии с требованиями законодательства Российской Федерации в области образования, приказов Минобороны РФ, организационно-методических указаний начальника 5 управления Главного управления кадров на основе учебного плана и учебных программ по предметам обучения [16]. Полнота, своевременность и качество разработки документов организации учебной работы обеспечивают последовательность изучения учебного материала в соответствии с государственными общеобразовательными стандартами.

Учебный план училищ разработан, согласован и утвержден на основании примерного учебного плана общеобразовательных учреждений с довузовской военной подготовкой МО РФ. Учебные программы по общеобразовательным дисциплинам разработаны на основе примерных программ среднего (полного) общего образования, рекомендованных Министерством образования РФ.

Учебный план состоит из образовательных областей: филология (русский язык, литература, иностранный язык); математика (математика, основы информатики и вычислительной техники); обществознание (история, география, обществознание, право); естествознание (физика, химия, биология). искусство (основы общей культуры, основы мировой художественной культуры, основы музыкальной культуры, основы танцевального обучения); физическая культура (физическая подготовка; дополнительные образовательные программы (психология самовоспитания и самообразования, автомобильная подготовка, военная подготовка) [16].

В процессе обучения в суворовских военных училищах суворовцы изучают комплекс военных дисциплин: уставы Вооруженных Сил, строевую, огневую, тактическую и физическую подготовку. Учебная неделя составляет 35 учебных часов в неделю на каждом курсе и 3 часа в неделю на каждом курсе факультативных, индивидуальных и групповых занятий. Расписание учебных занятий обеспечивает равномерное распределение учебной нагрузки обучающихся по дням, неделям и четвертям, сохранение необходимой работоспособности суворовцев и преподавателей, максимальную возможность

использования учебно-материальной базы, систематичность физических занятий и тренировок.

Занятия по военной подготовке включены в расписание занятий еженедельно, кроме того, предусматривается лагерный период обучения продолжительностью 4 недели на 1 курсе, на 2 курсе с выездом в стационарный полевой лагерь, стрельбы из стрелкового и спортивного оружия, итоговая аттестация, парадная подготовка и другие мероприятия.

Самостоятельная подготовка суворовцев является составной частью учебной работы и имеет целью закрепление и углубление полученных знаний и навыков, поиск и приобретение новых знаний, а также выполнение учебных заданий, подготовку к предстоящим занятиям, зачетам, экзаменам.

Самостоятельная подготовка суворовцев проводится в установленное расписанием дня время под руководством офицера-воспитателя, а в его отсутствие – помощника офицера-воспитателя (заместителя командира взвода из числа суворовцев). На самостоятельную подготовку выделяются три учебных часа продолжительностью 50 минут каждый с 10-ти минутным перерывом между ними. Внеклассные занятия проводятся согласно отдельному расписанию. Предложения в расписание проведения индивидуальных и групповых занятий обсуждаются на заседании ротного педагогического совещания в начале каждой учебной части [16].

Учебная работа осуществляется в предметно-методических комиссиях русского языка и литературы, математики и информатики, физики и астрономии, химии и биологии, истории и географии, иностранных языков, культуры и искусства, физической подготовки и спорта. Вопросы военной подготовки отрабатываются в предметно-методической комиссии командиров рот и офицеров-воспитателей. Вопросы совершенствования преподавания, повышения эффективности и качества учебного процесса регулярно рассматриваются и обсуждаются на педагогических совещаниях рот, заседаниях предметно-методических комиссий и на педагогическом совете училищ. Срок обучения в суворовских военных училищах – 3 года. Суворовцы находятся на полном государственном обеспечении и носят военную форму со своими знаками различия.

По окончании училища суворовцы получают аттестат о среднем образовании, специальный нагрудный знак об окончании училища с барельефом генералиссимуса А.В.Суворова [17].

Для организации образовательного процесса училища имеют все необходимое: современную учебно-материальную базу с оборудованными кабинетами по различным общеобразовательным дисциплинам, компьютерные классы, спортзалы, бассейны, залы силовых тренажеров, библиотеки, читальные залы. Обучение и воспитание суворовцев осуществляет высококвалифицированный офицерско-преподавательский состав.

Кандидаты-сироты или оставшиеся без попечения родителей зачисляются в СВУ без экзаменов по результатам собеседования и медицинского освидетельствования. Правом вне конкурсного зачисления в СВУ пользуются: дети военнослужащих, погибших или умерших вследствие увечья (ранения, травмы, контузии) либо заболевания, полученных ими при исполнении

УДК 371.134:373.3

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПАРАДИГМЕ ОБУЧЕНИЯ

Быстрякова А.Н., аспирант кафедры педагогики КГУ г. Ялта

Постановка проблемы. Реалии сегодняшнего дня настоятельно требуют теоретического переосмысления проблемы и выявления педагогических условий, которые могли бы обеспечить самореализацию будущего педагога в процессе обучения в педагогическом вузе. Такой подход будет способствовать определению тех личностных качеств, которые должны быть сформированы у студентов на этапе обучения в вузе для формирования их профессиональной компетентности и осуществления самореализации в учебной, а затем и в профессиональной деятельности, поскольку развитие человека как личности и профессионала возможно только через его собственную деятельность.

Анализ публикаций по исследуемой проблеме. Выявление сущности и специфики процесса педагогического обеспечения саморазвития личности отражено в исследованиях В.И. Андреева, О.С. Газмана, Н.Б. Крыловой, Л.Н. Куликовой и др., а также в диссертационных исследованиях: педагогическое обеспечение самосовершенствования личности будущего учителя в процессе внеучебной деятельности (Лисина Т.); технология формирования личностного саморазвития будущих специалистов на начальном этапе подготовки в вузе (Марочкина Д.); педагогические условия активизации саморазвития духовно-нравственной культуры студентов педагогического колледжа (Плотникова Е.); дидактические условия становления профессионально-личностного саморазвития будущего учителя на начальном этапе педагогической подготовки в вузе (Чудина Е.).

Цель статьи – охарактеризовать основные педагогические условия формирования профессионального саморазвития будущих учителей.

Изложение основного материала. Ульяницкая Т. указывает на то, что принятие студентом статуса субъекта собственного профессионального саморазвития и становления способствует активизации его само-процессов. В свою очередь, процессы самореализации и саморазвития требуют достаточно сильной мотивационной поддержки. Поэтому в учебно-воспитательном процессе, ориентированном на педагогическое стимулирование всех само-процессов (самопознания, самоопределения, самоуправления, самосовершенствования, самореализации), решающее значение имеет исходная мотивация обучающегося (его желания, интересы, ценности, установки). А значит, необходимо создание такой развивающей среды, которая способствовала бы тому, чтобы студент сам все более осознанно и целенаправленно овладевал методологией и технологией самопознания, самоопределения, самоуправления, самосовершенствования и самореализации [1, с.13]. Мы согласны с мнением автора, что возможности для перехода к саморазвитию возникают в такой организации учебно-воспитательного процесса, которая преследует двуединую цель: формирование самостоятельности как черты личности и планомерное стимулирование

оцінювати, порівнювати, висловлювати свою точку зору і збагачувати знаннями. Наведемо приклади таких вправ: Розіграйте частину тексту як п'єсу. Уявіть, що ви репортер і берете інтерв'ю у: а)автора твору; б)одного з персонажів.

- Як ви думаєте, якби герой твору вчинив інакше, яким би був фінал історії?
- Що ви можете сказати, прочитавши лише назву тексту?
- Якби дія відбувалася в іншому місті (назва), який сюжет мав би твір?
- Придумайте продовження.

Вправи такого типу не лише сприяють розвитку уяви, пам'яті та фантазії студентів, але й вивченню іноземної мови взагалі, формуванню художнього світогляду всебічно розвиненої людини з високим рівнем інтелекту. Такі заняття будуть не тільки збагачувати знаннями, але й виховувати. Головна мета викладача - зацікавити студентів; те, що він запропонував їм, має схвилювати їх. Перед викладачем постає задача зрозуміти, чим живуть студенти, чим цікавляться, що не залишить їх байдужими.

Використання оригінальних текстів позитивно впливає на організацію занять з іноземної мови. Саме тут фіксуються мовленнєві та структурні особливості розмовно-літературного мовлення, а також відбиваються найбільш важливі лексико-граматичні та стилістичні зміни, що відбиваються в мові. Оскільки в оригінальних текстах спостерігається максимальне наближення мови персонажів до зразків розмовно-літературного мовлення, оригінальні тексти можуть бути використані як джерело мовної інформації, як ілюстрація правил ситуативно-обумовленого використання лексичних одиниць та граматичних явищ. Крім того, в них представлені різноманітні ситуації спілкування, на основі яких можна проілюструвати, як умови спілкування впливають на побудову висловлювання. Таким чином, оригінальні тексти можуть служити знаком для адекватної мовленнєвої поведінки в різних ситуаціях спілкування.

Отже, систематичне використання оригінальних текстів на заняттях з іноземної мови формує у студентів ціннісне ставлення до художнього слова, розвиває навички читання й безперекладного розуміння прочитаного, збагачує лексичний запас, сприяє утриманню сталого інтересу до оволодіння іноземною мовою.

Список використаних джерел

1. Вишневецький О.І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови. - К.: Рад. школа, 1989. - 223с.
- 2.Зимняя Г.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. - М.: Просвещение, 1991. - 220 с.
- 3.Квятковский Е.В. Формирование мировоззрения учащихся на уроках литературы. - М.: Просвещение, 1994. - 168 с.
- 4.Миропольська Н.С. Естетичне виховання на уроках іноземної мови. / Рад. школа, 1988. - №1. - С. 63-66.
- 5.Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5-ти т. - Київ. Наукова думка. - С. 1200.
- 6.Текст как явление культуры. - Новосибирск: Наука, 1989. - 194 с.
- 7.Филиппева Т.И. Развитие художественного вкуса студентов гуманитарных факультетов педагогических институтов (на материале иностранных языков). Диссертация на соискание ученой степени канд. пед. наук. Из.ОО.ОИ.-Теория и история педагогики. - К. - 1992, 150 с.

Подано до редакції 18.04.2008

обязанностей военной службы; дети военнослужащих, проходящих военную службу в зонах военных конфликтов, а также воспитывающиеся без матери; дети военнослужащих, проходящих военную службу по контракту и имеющих общую продолжительность военной службы 20 лет и более в календарном исчислении; дети граждан, уволенных с военной службы по достижении ими предельного возраста пребывания на военной службе, состоянию здоровья или в связи с организационно-штатными мероприятиями, общая продолжительность военной службы которых составляет 20 лет и более в календарном исчислении; дети Героев Советского Союза, Героев Российской Федерации, полных кавалеров ордена Славы [13].

Со времени образования в училищах многое изменилось: сроки обучения из семилетнего становились трехгодичными, затем двухгодичными, а с 1992 года – снова трехгодичными. Менялась форма одежды, появлялись новые предметы обучения, но главная задача всегда состояла в том, чтобы воспитать из суворовцев настоящих патриотов Отечества, дать им высокое качество знаний в объеме среднего общего образования, военные знания и навыки, необходимые для успешного обучения в высших военно-учебных заведениях МО РФ.

В настоящее время в Российской Федерации действуют более 80 учреждений кадетского образования. Из них кадетских корпусов Министерства обороны – 7; кадетских учебных заведений министерств военной службы – 6; кадетских учебных заведений, созданных при участии Министерства обороны – 2; кадетских учебных заведений при высших военных учебных заведениях – 2; кадетских школ-интернатов Министерства общего образования – 32; кадетских школ Министерства общего образования – 49; кадетских учебных заведений, созданных при участии заинтересованных министерств – 2; негосударственных кадетских школ – 2 [18].

Обучение и воспитание в кадетских корпусах проникнуто духом гуманизма и строго согласованно с Законом Российской Федерации «Об образовании» и положениями Конституции РФ. Главная цель – подготовить кадетов к служению Отечеству на военном и гражданском поле деятельности посредством постепенной выработки проникнутых духом вероучения и согласованных с общими началами российского государственного устройства верных понятий и стремлений, служащих прочной основой искренней преданности Родине, сознательного повиновения власти и закону и чувства чести, добра и правды. Такое воспитание должно в каждом кадете всесторонне развивать душевные и физические способности, формировать характер, глубоко укоренять понятия долга, твердо упрочить задатки тех нравственных качеств, которые имеют первостепенное значение в воспитании гражданина, служащего Отечеству, какой бы профессиональный путь он ни выбрал в дальнейшем [19].

Задачами кадетских корпусов являются:

1. Дать кадетам среднее общее (полное) образование, а также военные навыки и знания, необходимые для успешного обучения в военных училищах.
2. Воспитывать кадет в духе патриотизма, прививать им любовь к военной службе и чувство гордости за профессию офицера.

3. Формировать общую культуру и нравственность кадет.
4. Подготавливать кадет физически крепкими и выносливыми, способными переносить трудности военной службы.

Кадетские корпуса осуществляют образовательный процесс в соответствии с уровнем образовательных программ среднего (полного) общего образования и по дополнительным программам, предусматривающим раннюю профессиональную ориентацию несовершеннолетних граждан мужского пола по профилю военных образовательных учреждений Вооруженных Сил РФ и обеспечивающими их поступление в военные образовательные учреждения Министерства обороны РФ [20].

Учебный план разработан на основе Базисного учебного плана общеобразовательных учреждений РФ и примерного учебного плана общеобразовательных учреждений с довузовской военной подготовкой Министерства обороны РФ. Он усилен культурно-эстетическим циклом и дисциплинами спортивного и военно-прикладного характера. Кадет должен знать два иностранных языка, владеть музыкальными инструментами, быть физически подготовленным, уметь постоять за себя.

Общий бюджет учебного времени рассчитан из 36 учебных часов в неделю. С учетом индивидуальных и групповых занятий общее количество учебных часов – 38.

Для кадет 1-го курса (10 класс) предусмотрен подготовительный период обучения, рассчитанный на 12 учебных дней перед началом учебного года и лагерьный период обучения продолжительностью 30 учебных дней по окончании 2-го учебного полугодия.

Продолжительность каникул в течение года составляет не менее 30 календарных дней, летом – каникулярный отпуск – не менее 8 недель [21].

Кроме общеобразовательных предметов, большое внимание уделяется изучению военных дисциплин и специальных предметов, учитывающих их дальнейшее обучение в военно-учебных заведениях высшего, профессионального образования.

Занятия по дисциплинам военной подготовки ведут преподаватели цикла военных дисциплин и офицеры-воспитатели. Распорядок дня кадет установлен в соответствии с требованиями Устава внутренней службы и положения о Суворовских военных училищах (СВУ). Он включает: подъем, утреннюю зарядку и утренний осмотр; по 6 уроков по 45 минут каждый; четырехразовое питание (1-й завтрак, 2-й завтрак, обед, ужин); время для личных потребностей и внеклассной работы; время на приготовление уроков (3 часа); время на воспитательную, культурно-досуговую и спортивно-массовую работу; вечернюю проверку и прогулку; ночной сон (8,5 часов).

Для обучения в корпус поступают юноши, окончившие 8 классов общеобразовательной школы. Прием проводится на конкурсной основе, кандидаты сдают вступительные экзамены по русскому языку и математике (алгебре), проходят психологическое и окончательное медицинское обследование, проверку физической подготовленности.

Кадетам созданы условия для всестороннего гуманитарного образования, продолжающего традиции обучения кадетов в России: проводятся занятия

художньої літератури і виникає на основі стилю загальнонародної мови, функціонально він йому не дорівнює. Мова художньої літератури несе не лише комунікативне навантаження; вона, перш за все, сприяє формуванню творчого світогляду.

Найбільш яскраво це виявляється в образності мови, чому сприяє асоціативність слів, коли вони використовуються у всіх своїх багатогранних відтінках, значеннях. Але глибоко й тонко відчувати слово – це значить відчувати не лише словникове, але й потенційне його значення, бачити те, що міститься в слові, і те, що стоїть за ним. Образне слово – це слово активне, що приводить у рух і нашу думку, і нашу фантазію.

Розвиток іншомовних здібностей, без яких неможливо розуміння художнього іншомовного тексту, передбачає використання прийомів навчальної діяльності, які видаються викладачеві раціональними, ефективними, тренуючими всі психічні функції – слухове сприйняття, мислення, уяву, пам'ять.

Читаючи твір рідною мовою, студенти проникають у його естетичну сутність завдяки тому, що „відчують” рідну мову. Знайомлячись із перекладом іншомовного твору, вони читають його опосередкований варіант, який несе на собі відбиток світогляду, емоційних реакцій, поглядів перекладача.

Читання художнього твору зарубіжного письменника в оригіналі дасть можливість виявити самостійність, визначити власне ставлення до ідей та образів твору, пережити безпосередні почуття й думки під час читання.

Читання літературного твору іноземною мовою завдяки багатству змісту, розмаїттю мовних засобів має багато освітніх та виховних завдань: різні аспекти вивчення іноземної мови, вивчення історії зарубіжної літератури, питання політичного, морального характеру, розвиток інтелектуальних здібностей. Але все це є можливим лише за умови сприйняття тексту як твору мистецтва, в якому автор відобразив своє естетичне ставлення до дійсності.

Значення іноземних мов для розвитку інтелектуальних та духовних рис визначається єдністю мови й мислення. Людина вчиться правильно будувати свої думки і знаходити адекватні мовні форми для їх вираження.

Без звернення до рідної мови неможливо пояснити приховані в тому чи іншому висловлюванні тонкі змістові відтінки, а це може привести до знецінення вивчення іноземних мов із освітньої точки зору, тому оптимальним способом вивчення є свідоме вивчення.

Читання художньої літератури мовою оригіналу потребує співпраці і співтворчості; воно сприяє вивченню іноземної мови, коли текст стає ілюстрацією до правил та законів мови. Робота з оригінальними текстами передбачає ґрунтовні знання іноземної мови, і в той же час література в оригіналі служить невичерпним джерелом для вивчення мови: збагачується лексичний запас, вдосконалюються знання граматики, формується позитивне ставлення до вивчення іноземної мови.

Велике значення мають вправи та завдання, запропоновані для роботи над текстом в оригіналі. Вони мають бути різноманітними, охоплювати всі сфери діяльності, розвивати творчі здібності, примушувати мислити,

праця. Читання серйозної книги чи уривку – це процес взаємодії. Психологи - вчені, близькі до художньої творчості, казали про книгу як про вищий інструмент соціального (Зимня Г.О., Леонтьев О.О., Виготський Г.М., Миропольська Н.С., Чепелева І.О. та ін.) [4]. Сприйняття художнього твору пов'язували з "розумінням індивідом самого себе".

Все це стосується текстів оригінальних, класичних, художніх. Опрацьовують такі тексти на уроках літератури (рідної або зарубіжної) та іноземної мови. Художній текст на уроках іноземної мови - це не тільки матеріал для вивчення граматичних структур; це спосіб познайомитися з автором, узнати його біографію, проникнути в його світогляд, спробувати зрозуміти його; познайомитися з епохою, її проблемами та мораллю. Ці тексти завдяки своїй глибині виховують цілісне, глибоке, тонке, адекватне сприйняття твору; відповідають важливим мотивам естетичного пізнання життя (людей, суспільства, природи), самопізнанню читачів, їх духовному збагаченню. Класичний твір іноземною мовою мобілізує всі аспекти психічної діяльності особистості: розум, уяву, почуття. Читання іншомовної художньої літератури постає як складний процес. Це справжня робота, мислення, пізнання нових боків життя, а також неодмінно і співтворчість у мистецтві. Водночас зростають вимоги до читача: треба оволодіти всіма навичками читання, прийомами естетичного сприйняття, безперервно підійматися сходами духовної культури, накопичувати словниковий запас, під яким розуміють осмислення всього набутого культурного скарбу.

Опрацьовуючи автентичні іншомовні тексти, студенти краще засвоюють лексику та граматику. На думку Т.І.Філіп'євої, викладач, який тонко розуміє мову художнього твору, його образність, відчуває глибокий емоційний вплив під час читання, може збагатити свої заняття яскравим викладом матеріалу, оживити їх прикладами фактів, що добре запам'ятовуються, розповіді про становлення та розвиток характерів як окремих особистостей, так і цілих народів [7]. Визначною тут є можливість прочитати художній твір в оригіналі, помітити всі особливості та відтінки мови автора, зрозуміти текст особисто, а не через посередництво перекладача. Крім того, читання художньої літератури мовою оригіналу значною мірою впливає на розвиток гуманітарних здібностей, а це, в свою чергу, посилює позитивну мотивацію до читання.

Здатність творів мистецтва формувати естетичну свідомість та художній світогляд визначається багатством та глибиною художнього образу, можливістю викликати у людини асоціації із власним досвідом, емоції, думки, естетичні враження. Матеріал може бути засвоєним лише в результаті цілеспрямованого читання та аналізу літературного твору, в результаті його емоційного сприйняття як твору мистецтва. Тільки тоді, як вважає Г.О.Зимня, мистецтво слова виховує в людині здатність розуміти та оцінювати явища реального життя та ставлення до них, передає людині в процесі читання внутрішню емоційну спрямованість художнього твору [2].

Будь-який стиль загальнонародної мови, виражений у художній літературі, відрізняється від мови повсякденного спілкування. Наприклад, розмовний стиль у художній літературі не лише передає мовлення персонажів, але й служить для передачі характеристик цих персонажів. Тому, хоча стиль

танца, музики, пения, верховой езды, работают кружки сценического мастерства и художественного слова, регулярно организовываются экскурсии по историческим и памятным местам, проводятся увлекательные тематические вечера, встречи с интересными людьми, ветеранской общественностью. Кадеты имеют возможность тренировать свои физические качества в спортивных секциях (дзюдо, самбо, армреслинг, конный спорт, фехтование, баскетбол, плавание, волейбол, лыжный спорт), участвуют в соревнованиях и спартакиадах различного ранга.

Для правильного ведения воспитательного процесса обучающиеся в кадетских корпусах подразделяются по возрасту на роты, которыми управляют командиры рот, и на учебные взводы, создающиеся из воспитанников одного класса. Во взвод организационно входит 25 кадет. Взвод состоит из 3 учебных отделений. Для управления взводами и приобретения навыков работы с коллективом во взводе назначаются заместители командира взвода (ЗКВ), 3 командира отделений из числа кадет. Руководство взводом вверяется офицеру-воспитателю.

Офицерский состав кадетских корпусов имеет традиционную кадетскую форму и воинские звания (чины), установленные в кадетских корпусах. При обращении к ним употребляется их офицерское звание и слово «господин», «госпожа». Ношение формы одежды и знаков различий в служебное время является строго обязательным. Форма одежды как кадет, так и офицеров отличается от используемой в Вооруженных Силах РФ.

Существующая система суворовских и нахимовских училищ, кадетских корпусов и других учреждений общего образования, построена на национальных исторических ценностях служения Отечеству, есть основой государственной патриотической социализации всего общества, и дает России новое поколение ее защитников, управленцев и просто достойных граждан.

Таким образом, обстоятельно изучив и исследовав особенности военно-физического образования детей школьного возраста за рубежом, мы можем сделать вывод, что военное образование, входящее в систему национальной системы образования, имеет свои особенности присущие каждой отдельно взятой стране. Но цели военного образования у всех одни - подготовить базу для формирования новой генерации офицерских кадров – сознательных граждан своей страны, способных на высоком профессиональном уровне выполнять свой священный долг защитника Отечества. Ибо история всех войн и армий мира убедительно доказывает, что вложение в человека в погонах, в конечном счете, всегда важнее вложений в оружие, поэтому при всей важности технических аспектов и компонентов Вооруженных Сил, главное направление становления армии нового инновационного образца – формирование принципиально нового качества офицерского корпуса.

Используемая литература и сайты:

1. Пещеров Г. Как в Великобритании готовят будущих солдат, <http://www.soldiering.ru>.
2. Бровкин В. Вневойсковая подготовка английской молодежи. Журнал «Зарубежное Военное обозрение» №12/1989.
3. http://www.en.wikipedia.org/wiki/Private_schools.
4. <http://www.military-school.org>, History of military schools.
5. <http://www.50states.com>, Programms.
6. <http://www.answer.com>.

7. <http://www.private-school.about.com>, Military schools.
8. Федин А. Журнал «Зарубежное Военное обозрение» №08/1995, Подготовка офицерских кадров в Турции.
9. <http://www.mod.mil.ru>, Министерство обороны Республики Беларусь.
10. Смирнов В. Так вспомним алые погоны, с. 143.
11. Суеркунов З. <http://www/msn/rf/ru/>.
12. <http://www.ruscadet.ru>, Кадеты России.
13. Постановление Правительства РФ от 11.06.1996 г. № 696 «Положение о суворовских, нахимовских военно-морских училищах и кадетских (морских) корпусах».
14. <http://www.cultinfo.ru>, Коноплянин В.И. «Военно-учебные заведения».
15. <http://www.yuolino.ru>, Бобрышев В.С. «О национальном проекте формирования...».
16. <http://www.mil.ru>, Учебные заведения Сухопутных войск. Суворовские училища. Кадетские корпуса.
17. <http://www.svu.ru>, Суворовские военные училища.
18. <http://www.ruscadet.ru>, Кадетские учебные заведения России.
19. Валиев М.Б., Огрызко В.В., Гурьев В.Ф. «Кадеты Прикамья» Методические рекомендации по организации обучения и воспитания кадет. Пермь, 2006 – с.4.
20. Постановление Правительства РФ от 15.11.1997 № 1427 «Типовое положение о кадетской школе (кадетской школе-интернате)».
21. <http://www.ruscadet.ru>, Санкт-Петербургский ракетно-артиллерийский корпус.

Подано до редакції 01.04.2008

УДК 378.147

ВПЛИВ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ НА ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ ЮРИСТА

Демченко Діна Ісхаківна

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди

Останнім часом розвиток системи вищої освіти держав європейського регіону проходить під впливом Болонського процесу, сутністю й провідною метою якого є створення загальноєвропейської системи вищої освіти, що базується на єдиних принципах існування й діяльності.

На даний момент прийняті декларації, що забезпечили правове закріплення всіх існуючих тенденцій та ініціатив у сфері інтеграції вищої освіти, чітко визначили цілі, завдання та основні організаційні структури реалізації вищої освіти. 24 травня 1998 року міністри освіти Великобританії, Німеччини, Італії, Франції прийняли «Сорбонську декларацію», що проголосила, не зважаючи на існуючі суттєві розбіжності в системах вищої освіти, про створення «Зони європейської вищої освіти».

Згідно «Сорбонської декларації» основні зусилля в галузі освіти в європейських державах повинні бути спрямовані на подолання перешкод для викладання та навчання, створення й забезпечення ефективності діяльності освітніх структур, котрі сприяли б підвищенню рівня мобільності освіти та забезпечували б тісну співпрацю викладачів і студентів. З цієї метою було запроваджено єдину для всіх європейських держав дворівневу систему вищої освіти (бакалаврат і магістратура), яка повинна стати основою для визнання еквівалентності дипломів і вчених ступенів, а також систему кредитів за типом ECTS (European Credit Transfer System - європейська система перерахування кредитів), що надає необмежені можливості доступу до освіти [1].

Оскільки національні системи вищої освіти не можуть розвиватися поза глобальними процесами й тенденціями, поза вимогами світового ринку праці, постає нагальна проблема реформування та розвитку вищих навчальних

естетичного виховання студентів присвячено дослідження як вітчизняних, так і російських учених: Азархіна А.В., Бондаренко М.В., Бузова А.І., Давидова М.О., Димент О.Л., Л.П.Смелякової, Столпникової М.В., Т.І.Філіп'євої та ін. Однак, час і переосмислення ролі знання іноземних мов вимагають додаткових досліджень. Тому метою даної статті стало дослідження ролі й місця автентичних англомовних матеріалів у формуванні творчої іншомовної діяльності студентів.

Завданнями статті передбачається: виявити потенційні можливості використання автентичних іншомовних матеріалів на заняттях з англійської мови; обґрунтувати необхідність використання автентичних англомовних матеріалів у формуванні творчої іншомовної діяльності студентів; визначити форми роботи з автентичними матеріалами на заняттях з англійської мови.

Автентичні художні твори визначають властивості літературних творів та характеризують сутність, призначення, особливості змісту й форми художньої літератури, яка виступає не пасивним відображенням культури, а її часткою. Найбільш наочно її активна роль виявляється по відношенню до мови сучасного їй суспільства. Формуючи та розвиваючи літературну мову, художня література поєднує в ній різні елементи письмового та усного мовлення, використовує просторіччя різних суспільних шарів, місцеві говірки. Кожен письменник створює свою неповторну мову, яка вносить щось нове у словниковий ужиток, підкреслюючи і відокремлюючи у своїй мовотворчості риси й особливості, які до того не привертали до себе уваги, і зводить їх у власний стилевий принцип.

Велику увагу виховному впливу художнього слова приділяв видатний український педагог В.О. Сухомлинський [5]. У багатьох публікаціях, зокрема, у статтях „Слово рідної мови”, „Слово про Слово”, „На трьох китах” та інших він розкрив виховні можливості живої мови, усного і друкованого слова.

Закони України “Про освіту” (1993), “Про наукову і науково-технічну діяльність” (1998); “Про вищу освіту” (2002) ставлять перед викладачем іноземної мови завдання виростити людину нової формації, виховану на принципах демократії, висококультурну, високоосвічену. Для досягнення цієї мети необхідно зробити скарби світової літератури надбанням кожної освіченої людини, через літературу передати їй духовний досвід і цінності людства. Такий підхід активно сприятиме загальному процесу інтеграції України в європейську спільноту та формуванню міцного фундаменту для побудови демократичного суспільства.

Творче слово письменника породжує творчість студента. Це образне, емоційно забарвлене слово, що збуджує думку, викликає почуття насолоди від сприйняття твору. Емоційне враження від твору має спонукати студента до активної діяльності, змушувати мислити, аналізувати, оцінювати, погоджуватися з точкою зору автора або ставити її під сумнів. Це сприятиме естетичному і творчому розвитку особистості.

У наш час залучення студентів до читання іншомовних текстів, навчання їх усім прийомам сприйняття прочитаного відіграє неабияку роль. Багато вчених (Костомаров Є.М., Верещагін, В.М., Смелякова Л.П., Т.І.Філіп'єва [7] та ін.) вважають, що читання художньої літератури - серйозна і дуже важлива

resulted. The author considers the theatricalized activity in three aspects: how spectacle, game and labour and according to this differentiates the tasks of lexical work. In the basis of organization of work **complex approach**, in accordance with which as a basic provision of rise of efficiency of process of lexical development the purposeful organization of different types of activity (vocal, theatricalized, playing, labour), wide use of game, combination of playing, not verbalnih and verbalnih tools, came forward, lay in relation to enrichment of dictionary. **Keywords:** enrichment of dictionary of under-fives, theatricalized activity, work system, theatrical terminology.

Література

- 1.Аматьєва О.П. Діагностика та розвиток творчих здібностей дошкільників у театральній діяльності// Наука і освіта. – 1999. - № 5 -6. - С.77-80.
- 2.Богущ А.М. Мовленнєвий розвиток дітей: Сутність та шляхи реалізації // Дошкільне виховання. – 1999. - № 6. – С. 3-5.
- 3.Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку/ Укл. А.М.Богущ. – Одеса: Маяк, 1999. – 88 с.

Подано до редакції 20.04.2008

УДК 378.1

ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ТЕКСТІВ У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

*Артюхова О. В., к.пед.наук., викладач кафедри іноземних мов
Миколаївського державного аграрного університету*

У статті йдеться про використання автентичних англійських матеріалів для формування творчої діяльності студентів у процесі вивчення іноземної мови. Наведено приклади творчих завдань з опорою на автентичні твори зарубіжних авторів.

The article is devoted to the usage of authentic materials in the English language for forming students' creative activity in the process of the language learning. Examples of creative tasks based on authentic works of foreign authors are given.

Актуальність даної статті визначається спрямованістю педагогічної науки на реформування системи освіти в Україні у відповідь на постійно змінювану геополітичну ситуацію в світі, нові виклики ХХІ століття, помітні зміни в житті та свідомості громадян.

На даному етапі розвиток української держави розглядається в загальному контексті європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності західної культури: парламентаризм, права людини, демократизацію, свободу пересування, рівність доступу до якісної освіти будь-якого рівня. Європейська інтеграція ставить завдання сформувати у студентів вищих навчальних закладів навички володіння іноземною мовою на рівні комунікації в різних сферах діяльності: повсякденній, академічній та професійній.

Аналіз навчальних планів кафедр іноземної мови Миколаївських вищих навчальних закладів свідчить, що на даний момент у більшості навчальних закладів недостатньо уваги приділяється творчому розвитку та естетичному вихованню студентів засобами іноземної мови. Питанням використання автентичних матеріалів для формування творчої іншомовної діяльності та

закладів окремих країн, що виявляється неможливим здійснити тільки на основі критеріїв національного рівня. Разом з урахуванням національних, культурних цінностей та умов певної країни вища освіта повинна мати міжнародне призначення, а саме: забезпечувати обмін знаннями, створення інтерактивних конференцій, мобільність викладачів та студентів, міжнародні науково-дослідницькі проекти.

Постановка проблеми. Приєднання України до Болонського процесу, впровадження його в систему національної вищої освіти спричинило інтеграційні процеси в галузі науки й освіти фахівців різних галузей щодо норм та стандартів, культурних та науково-технічних здобутків Європейського Співтовариства. У зв'язку з цим, *метою статті* є виявити й схарактеризувати один з аспектів проблеми професійної підготовки юриста, пов'язаний з його мовною підготовкою відповідно до вимог Болонського процесу.

Виклад основного матеріалу. Термін «Європейська зона юридичної освіти», що охоплює всі зони європейської вищої освіти в галузі юридичної освіти, не є офіційним і не застосовується в жодному з нормативних актів. Проте слід відзначити, що саме цей термін було запропоновано й обговорено на щорічній зустрічі європейської асоціації Юридичних факультетів (European Law Faculties Association - ELFA), яка відбулася 20-22 лютого 2003 р. у Бермінгемі (Великобританія). Йшлося про питання щодо правомірності використання цього терміну, котре викликано існуючими розбіжностями й перешкодою для освітніх систем між англо-саксонською системою (або системою загального права) та романо-германською (континентальною) системою права, що склалися історично й продовжують існувати й в наш час.

Держави з загальною системою права, намагаючись зберегти свої традиції, юридичну освіту базують на вивченні юридичних прецедентів (конкретних справ). Загальновідомо, що це є виключно практичним підходом до вивчення права, котрий позбавляє студентів незалежності в поглядах, які, між іншим, є можливими тільки за умов наявності високого рівня теоретичної підготовки. На протипагу цьому система вищої юридичної освіти в державах з романо-германською системою права побудована на вивченні практичної юриспруденції виключно на основі теоретичного підходу до вивчення юриспруденції.

Оскільки завдання Болонського процесу полягає в зближенні систем вищої юридичної освіти, європейським державам надається можливість удосконалити національні системи вищої освіти за рахунок досвіду інших держав. Однак, як показує практика, на теперішній момент, цією можливістю користується вищі навчальні заклади держав з континентальною системою права. Так, наприклад, під час вивчення теоретичних положень, як момент наявності та демонстраційності процесу, застосовується ділова або рольова гра. Але в державах з загальною системою права університети, ґрунтуючись на консервативності, не намагаються переймати досвід викладання теоретичних основ юриспруденції. У зв'язку з цим, з боку науковців є сподівання, що саме Болонський процес допоможе державам створити в майбутньому єдину систему права, яка поєднуватиме в собі елементи континентальної і загальної системи права [1].

Слід відзначити існування ще однієї проблеми для деяких європейських держав у зв'язку з приєднанням до Болонського процесу, пов'язану з мовою викладання предметів, що полягає в побоюванні втратити свою національну ідентичність. На даний момент англійська мова вже стала мовою міжнародного спілкування й поступово стає мовою міжнародного викладання. Незабаром, як стверджують науковці [4], англійська мова стане мовою Зони європейської вищої освіти. Це підтверджується тим, що одним з важливих завдань Болонського процесу є підготовка спеціалістів, які відповідають потребам сучасного ринку праці. Для міжнародного спілкування в діловому середовищі вже застосовується англійська мова. Тому цілком природно, що спеціалісти, які планують працювати в міжнародній сфері, повинні володіти мовою міжнародного спілкування.

Необхідно відзначити, що мовна проблема є тільки у західноєвропейських країнах, оскільки вищі навчальні заклади держав Центральної Європи інтенсивними темпами вводять навчальні курси з іноземної мови, в першу чергу - з англійської, намагаючись подолати проблему щодо мови викладання й спеціальних дисциплін.

Отже сучасний світовий ринок праці потребує представників юридичної професії, що мають високий рівень знанням і умінь з застосування англосаксонської системи (системи загального права) та континентальної (романо-германської системи права), а також з володінням на достатньому для ефективного застосування цих знань і умінь рівні іноземної мови, особливо англійської – мови ділового спілкування.

Тому на сьогодні нагальною постає проблема про підготовку компетентного юриста, тобто спеціаліста в галузі права, котрий володіє низкою компонентів: комплексом знань, умінь, навичок певного рівня, що можуть застосовуватися в галузі його професійної діяльності.

Важливість знань, умінь, інтелектуального й духовного розвитку особистості й суспільства в цілому нині розуміють майже всі. Зрештою добре освічені, висококваліфіковані громадяни є ознакою прогресу будь-якої держави ХХІ століття, коли світ є таким складним, суперечливим і конфліктним.

У стратегії державної мовної освіти зазначено, що громадянин України повинен практично володіти хоча б однією іноземною мовою, для чого необхідним є створення умов для розвитку високої мовної культури громадян, виховання поваги до державної мови [5].

Аналіз різних підходів до проблеми викладання іноземної мови в сучасній системі вищої юридичної освіти засвідчив, що вміння спілкуватися іноземною мовою в галузі своєї спеціалізації, підтримувати комунікацію іноземною мовою з урахуванням специфіки іншомовної культури є невід'ємним компонентом підготовки компетентного фахівця.

Слід відзначити, що в системі вищої освіти завжди приділялася й приділяється увага вивченню іноземної мови, що входить до переліку обов'язкових дисциплін. Під іноземною мовою розуміється мова, «яка вивчається поза умовами її природного побутування, тобто в навчальному процесі, й яка не вживається поряд з першою в повсякденній комунікації» [6,

Висновки. Театралізована гра є одним із улюблених видів дитячої діяльності і водночас має багато можливостей щодо лексичного розвитку, успішності якого можлива при забезпеченні низки педагогічних умов.

Система роботи щодо збагачення словника дошкільників у театралізованій діяльності включає три етапи: художнє сприйняття літературних і фольклорних творів, перегляд театралізованих вистав; освоєння театральної термінології та спеціальних умінь для становлення основних („актор”, „режисер”) і додаткових позицій („сценарист”, „оформлювач”, „костюмер”); активізація словника у самостійній творчій діяльності.

Саме послідовна реалізація трьох означених етапів роботи сприяє успіху роботи, спрямованої на лексичний розвиток дітей на різних етапах дошкільного дитинства.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці технології лексичного розвитку дітей засобами театральної-ігрової діяльності на різних етапах дошкільного дитинства.

Резюме. У статті охарактеризовано систему роботи щодо збагачення словника дітей на різних етапах дошкільного дитинства у театралізованій діяльності, яка включає три послідовних етапи, кожен з яких відповідає одній із вікових груп; наведено варіанти методичного забезпечення. Автор розглядає театралізовану діяльність у трьох аспектах: як видовище, гру та працю і відповідно до цього диференціює завдання лексичної роботи. В основі організації роботи щодо збагачення словника лежав **комплексний підхід**, відповідно до якого як основна умова підвищення ефективності процесу лексичного розвитку виступала цілеспрямована організація різних видів діяльності (мовленнєвої, театралізованої, ігрової, трудової), широке використання гри, поєднання ігрових, невербальних і вербальних засобів. **Ключові слова:** збагачення словника дошкільників, театралізована діяльність, система роботи, театральна термінологія.

Резюме. В статье охарактеризована система работы относительно обогащения словаря детей на разных этапах дошкольного детства в театрализованной деятельности, которая включает три последовательных этапа, каждый из которых соответствует одной из возрастных групп; приведены варианты методического обеспечения. Автор рассматривает театрализованную деятельность в трех аспектах: как зрелище, игру и труд и соответственно этому дифференцирует задачи лексической работы. В основе организации работы относительно обогащения словаря лежал **комплексный подход**, в соответствии с которым как основное условие повышения эффективности процесса лексического развития выступала целеустремленная организация разных видов деятельности (речевой, театрализованной, игровой, трудовой), широкое использование игры, сочетание игровых, невербальных и вербальных средств. **Ключевые слова:** обогащение словаря дошкольников, театрализованная деятельность, система работы, театральная терминология.

Summary. In article the system of work is described in relation to enrichment of dictionary of children on different stages of preschool childhood in the theatricalized activity which includes three successive stages, each of which corresponds to one of age groups; the variants of the methodical providing are

Розглядаючи театралізовану гру як працю, збагачуємо активний словник дошкільників, що засвоюється безпосередньо в діяльності: під час виготовлення афіш, квитків, елементів костюмів, декорацій, підготовці сцени, зали для показу вистав, обладнання каси для продажу квитків.

Використання театралізованих ігор поєднувалося з іншими напрямками роботи з лексичного розвитку дошкільників. Паралельно навчанню театралізованій грі проводився розвиток сюжетно-рольової гри, в якій діти вчилися використовувати іграшки і предмети-замісники, приймати на себе роль, діяти відповідно до неї, збагатити свою рольову поведінку за рахунок виразних рухів і жестів. Велика увага надавалася навчанню навичкам взаємодії з однолітком і дорослим, розвитку здібності до емоційної децентрації, необхідної для ухвалення рольової позиції в грі. Для стимулювання уваги дітям пропонували ігри, які вимагають перевтілення, здібності створювати образи на основі вражень, а також знаходження різних варіантів поведінки персонажа.

Важливим аспектом роботи було збагачення уявлень дітей про взаємостосунки людей, їхні відчуття, переживання в процесі ознайомлення з навколишнім світом, перегляду мультфільмів, організації свят.

На всіх етапах роботи особлива увага приділялася навчанню дошкільників розумінню тексту і розвитку їхнього мовлення. В ході роботи над текстом, в першу чергу, забезпечувалося розуміння фактичного змісту, що було основою для появи первинних уявлень, введення відповідного словника. Для цього використовувалися розроблені Б.Д. Корсунською спеціальні тексти, методичні засоби і прийоми: інсценована розповідь, аналіз ілюстрацій до текстів, розповідь, відповіді на запитання й інші завдання.

Важливе значення мав розвиток емоційної виразності мови і рухів на музичних і фізкультурних заняттях. Дошкільників учили використовувати різні засоби емоційної виразності в процесі музично-ритмічних рухів, під час гри на музичних інструментах, музично-рухових ігор за сюжетами розповідей і казок. Розвиток мовних та інтонаційних засобів виразності мовлення досягався за допомогою мовної ритміки. В процесі роботи над вимовою на матеріалі текстів, ігрових ситуацій велася робота щодо розвитку логічного наголосу, зміни сили і висоти голосу, оволодіння темпо-ритмічною стороною мовлення. Широко використовувалися ігри-імітації і жваві ігри, які поєднувалися з виразними рухами і мовленням.

Значна увага надавалася художньо-образному використанню уявлень в образотвірчій діяльності. В процесі малювання дітей учили за допомогою кольору передавати емоційні стани персонажів, а також створювати серії ілюстрацій за сюжетами прочитаних текстів. У ліпленні навчали передачі пантомімічних виявів емоційних станів, а також учили помічати зміни пози у пластилінових персонажів. Дошкільникам пропонували завдання, що вимагали розуміння і самостійного створення піктограм, схематичних зображень людей, реальних предметів, знаходження схожості і відмінностей у зображеннях емоцій персонажів, розгляду готових малюнків і виробів, їх обігравання. Особлива роль на даних заняттях належала розвитку осмисленого сприйняття художніх образів на основі комплексу зорових, тактильно-рухових відчуттів і словесних характеристик.

с.31]. Таким чином, іноземна мова, на відміну від рідної мови, засвоюється людиною поза соціальним оточенням, у якому ця мова є природним засобом спілкування. Однак, дана відмінність між ними є досить умовною, й встановити її чіткі межі дуже складно. Проте, іноземна мова несе повноту духовних змістів як у загальнонародському аспекті, так і в аспекті національному й професійному.

У Рекомендаціях Ради Європи з мовної освіти викладено цілі та завдання мовної політики, що базуються на трьох провідних принципах [2, с.2]: перетворення багатой спадщини різних мов і культур з перешкоди в спілкуванні на джерело взаємного збагачення й розуміння; полегшення спілкування й взаємодії між європейцями з різними рідними мовами заради підтримки європейської мобільності, взаєморозуміння й співпраці й подолання упередженості й дискримінації шляхом кращого володіння сучасними європейськими мовами; можливість досягнення більшого об'єднання держав-членів РЄ, що розвивають національну політику в галузі викладання й вивчення сучасних мов, на європейському рівні шляхом запровадження єдиних вимог для подальшої співпраці й координації політики.

В сучасних концепціях навчання іноземна мова розглядається як віддзеркалення культури відповідного народу. А отже й розвиток соціокультурної особистості фахівця здійснюється на всіх етапах вивчення іноземної мови завдяки мовному матеріалу, що пов'язаний із поняттями культури, історії, духовними цінностями людства. Таким чином, розвивається емоційний, інтелектуальний і практичний компонент гуманітарної культури студента. Вивчення історії, культури, традицій, побуту допомагає студентам зрозуміти правила поведінки представників іншого народу й використовувати цей досвід у юридичній діяльності. Надбання навичок міжкультурної комунікації має особливе значення для успішного проведення ділових переговорів і укладення контрактів.

Висновок. Отже, можна зробити висновок, що інтеграція України до Європейського Союзу спричинила зміни й сучасної мовної політики країни, що пов'язано з необхідністю вивчення різних європейських мов (англійської, німецької, французької тощо). В цьому контексті дуже важливим є той факт, що на сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства неможливо бути висококласним фахівцем без обміну інформацією з колегами з інших європейських країн, важко уявити підвищення загальнонаукового, методичного й фахового аспектів без володіння хоча б однією іноземною мовою. А Болонський процес може стати першим етапом об'єднання всіх існуючих систем вищої освіти, по закінченню якого, ми зможемо говорити про єдину європейську систему вищої освіти, яка є відкритою для зближення з іншими системами.

Анотація. Дана стаття присвячена вивченню проблеми підготовки компетентного юриста, а саме спеціаліста в галузі права, котрий володіє низкою компонентів: комплексом знань, умінь, навичок певного рівня, що можуть застосовуватися в галузі його професійної діяльності в межах і за межами держави в умовах приєднання до Болонського процесу.

Анотація. Данная статья посвящена изучению проблемы подготовки

компетентного юриста, а именно спеціаліста в області права, який володіє рядом компонентів: комплексом знань, умінь і навчальних компетенцій, які можуть застосовуватися в області його професійної діяльності в межах і за межами країни в умовах приєднання до Болонського процесу.

Annotation This article is devoted to the investigation the competent lawyer training problem, to be exact, a specialist in the field of law, who masters a number of components: a complex of knowledge, abilities and skills of certain level, which can be used in the field of professional activity in and out of the country borders in a context of Bologna process.

Список використаних джерел:

1. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К.: ІВЦ «Видавництво Політехніка», 2003. – 200 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Рада з питань співпраці в галузі культури. Комітет з освіти. Відділ сучасних мов. – Стразбург. – К.: Ленвіт, 2003. – 273с. – С.2.
3. Згуровський М.З. Стан та завдання вищої освіти України в контексті Болонського процесу. – К.: ІВЦ Видавництво «Політехніка», 2004. – 76 с.
4. Клименко Б.В. Болонський процес: цикли, ступені, кредити. – Харків, 2004. – 142 с.
5. Національна доктрина розвитку України у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – № 29. – С.4-6.
6. Ясперс К. Смысл и назначение истории. – М., 1994 – 216 с.

Подано до редакції 11.04.2008

УДК 37.015.3.4:371.134

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

*Захарова Н.М., кандидат педагогічних наук, доцент
Бердянський державний педагогічний університет*

Постановка проблеми. Активні інтеграційні процеси у сфері вищої освіти європейських країн, приєднання України до Болонського процесу, завдання якого спрямовані на створення відкритого європейського простору вищої освіти, впровадження загальноєвропейських підходів до освіти, підвищення якості підготовки конкурентноспроможних фахівців зумовлюють актуальність сучасної підготовки вітчизняних педагогічних кадрів. Прагнення нашої держави забезпечити реформування вищої освіти пов'язане з впровадженням кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП) у вищі навчальні заклади країни.

Аналіз останніх досліджень, публікацій, у яких започатковано розв'язання означеної проблеми (М. Степко, Я. Болюбаш, В. Грубінко, А. Загородній та ін.), свідчать про великий інтерес педагогічної громадськості до неї [2]. Проте стан реалізації КМСОНП пов'язаний з низкою різнопланових проблем: від недостатньо розробленої нормативно-правової бази до формування майбутніх спеціалістів, професійно вмотивованих та технологічно здатних до роботи в сучасних умовах.

Викладене обумовило **мету статті:** виявити можливості освіти студентів – майбутніх соціальних педагогів – в умовах впровадження кредитно-модульної системи навчання.

Таблиця 1

ТЕАТР		
ВИДОВИЩЕ	ГРА	ПРАЦЯ
Який словник формується		
Збагачення словника	Засвоєння нових слів, збагачення словника через „Театральну абетку”	Активний словник, що засвоюється в діяльності

Так, під час перегляду театралізованих вистав у дітей на різних етапах дошкільного дитинства збагачується словниковий запас словами різних частин мови; влучними, образними висловами.

У театралізованих іграх дошкільники засвоюють театральну термінологію (таблиця 2).

Таблиця 2

Театральна термінологія відповідно до віку дітей

3 роки	4 роки	5 років
Актор	Антракт	Балкон
Артист	Атрибути	Драма
Вистава	Афіша	Жанр
Глядачі	Буфет	Жестикуляція
Дзвінок	Гардероб	Єдність
Зала	Грим	Ложа
Каса	Гример	Мистецтво
Квиток	Декорації	Нагорода
Костюми	Завіса	Оркестр
Ляльки	Інценівка	Партер
Місце	Костюмер	П'єса
Оплески	Костюмерна	Рампа
Ряд	Куліси	Сюжет
Сцена	Парик	Трупа
Театр	Прем'єра	Успіх
Художник	Програмка	Хор
	Режисер	Частина
	Репетиція	Фінал
	Сценарій	Фойє
	Час	Емоції
	Шатро	Епілог
		Щирість
	Юпітер	

Так, дітей трьох років знайомили з елементарними театральними термінами, що часто зустрічаються в повсякденному житті: актор, артист, вистава, глядачі, дзвінок, зала, каса, квиток, костюми, ляльки, місце, оплески, ряд, сцена, театр, художник.

Для чотирьохрічних дошкільників театральна термінологія дещо ускладнювалася. Так, дітей знайомили зі значенням таких слів як: антракт, атрибути, афіша, буфет, гардероб, грим, гример, декорації, завіса, інценівка, костюмер, костюмерна, куліси, парик, прем'єра, програмка, режисер, репетиція, сценарій, час, шатро.

Зміст словника театральних термінів для старших дошкільників був значно складнішим і включав такі слова: балкон, драма, жанр, жестикуляція, єдність, ложа, мистецтво, нагорода, оркестр, партер, п'єса, рампа, сюжет, трупа, успіх, хор, частина, фінал, фойє, емоції, епілог, щирість, юпітер.

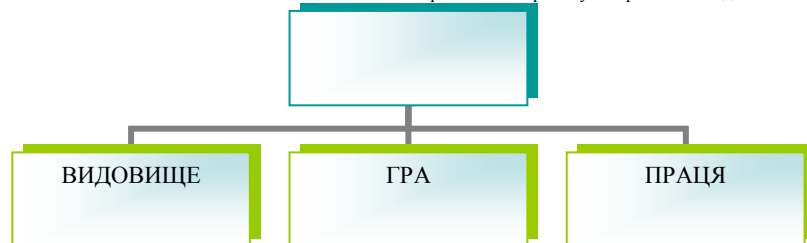
й іграшок-тварин; оцінці поведінки персонажів. На даному етапі використовувалися ігри дошкільників з ляльками, режисерські ігри педагога, гра-драматизація з участю дітей старшої групи на основі спеціально складених розповідей („Ляльці і зайчику весело (сумно)”, „Злий Бубу і добрий зайчик”, „Разом весело!”, „Допоможи Катрусі” тощо) і пристосованих текстів Л.Толстого („Чиж”), А. Барто („Ведмедик”, „М’яч”).

На другому етапі – емоційно-ігровому - дорослі розвивали інтерес до емоційних проявів і поведінки персонажів; учили дітей використовувати міміку і пантоміміку для вираження емоцій персонажів у процесі перевтілення в театралізованій грі; виявляти значущі мотиви взаємостосунків персонажів. У процесі роботи використовувалися самостійні ігри дошкільників з ляльками і театральними іграшками, ігри-імітації, режисерські, образні і рольові ігри з активною участю дорослого. Як літературна основа театралізованих ігор на даному етапі використовувалися розповіді Б.Д. Корсунської („Чашка”, „Обдурив”, „Не можна кидати друзів” тощо) і спеціально складені невеликі тексти („Уперті барани”, „Сварка”, „Друг” тощо), а також адаптована казка „Курка Ряба”.

На третьому етапі роботи – активно-творчому - увага акцентувалася на вдосконаленні розуміння емоційних станів (радість, смуток, гнів, страх, здивування) по міміці, пантоміміці і смислового контексту ситуації, на аналізі їх причин; на навчанні техніці створення цілісного ігрового образу за допомогою мімічної, пантомімічної і мовної виразності в процесі театралізованих ігор. Дошкільників учили аналізувати вчинки дітей і дорослих, оцінювати їх з погляду засвоєних норм і правил поведінки. В основі театралізованих ігор лежали спеціально розроблені розповіді „Чому Наті сумно?”, „Сине листя”, „Зламав” тощо. Крім режисерських і рольових ігор на заключному етапі навчання широко використовувалися ігри-вистави і театралізовані дії на святах і розвагах („Свято ввічливості”, „Мамин день” тощо).

Робота кожного етапу тісно співвідносилася з визначеними нами трьома аспектами театралізованої діяльності: театр-видовище, театр-гра, театр-праця (схема 1).

Схема 1. Збагачення словника дошкільників трьох – п’яти років у театралізованій діяльності



Виходячи з того, що театр стосовно дітей дошкільного віку ми розглядаємо у трьох основних аспектах: як видовище, гру, працю, нами було визначено певну позицію щодо лексичного розвитку саме в цих аспектах (таблиця 1).

Завдання: розробити модель формування готовності майбутнього соціального педагога до професійної діяльності в умовах соціально-реабілітаційного центру для дітей-інвалідів та обґрунтувати її вплив на підготовку професійно-компетентного фахівця.

Рівень розвитку цивілізованого суспільства визначається не тільки його економічним, соціально-культурним рівнем, але й відношенням до людей з особливими потребами. Питання соціальної реабілітації дітей, молоді з обмеженою дієздатністю та їх інтеграції в сучасне суспільство є актуальними практично у всіх країнах світу. В Україні забезпечення прав та свобод даної категорії людей відображено у Законі "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні" (1991р.). Саме цей закон передбачив нове, згідно з міжнародними стандартами, поняття інвалідності як обмеження не тільки працездатності, а й життєдіяльності, що дає право такій особі на соціальну допомогу й захист. Згідно з даним державним законом люди з обмеженими функціональними можливостями в нашій країні володіють усією повнотою прав і свобод, що закріплено Конституцією України та іншими законодавчими документами.

З метою всебічної підтримки, допомоги у соціалізації інвалідів державою створено мережу закладів соціальної реабілітації. Сучасні науково-практичні підходи до розуміння проблеми соціальної інтеграції інвалідів розглядають її як двосторонній процес: соціальна адаптація особистості до загальної системи соціальних відносин – з одного боку та здатність суспільства прийняти її до свого складу – з іншого [1].

Важливою умовою, необхідною для забезпечення балансу між цими інтеграційними аспектами є професійна діяльність соціального педагога, вихователя – однієї з центральних осіб соціально-реабілітаційного закладу. Зважаючи на особливості реалізації даної професії в соціально-реабілітаційному центрі (СРЦ), роль професійної компетентності соціального педагога дедалі зростає і вищі навчальні заклади у процесі підготовки майбутнього соціального педагога спираються не тільки на традиційну знаннево-функціональну парадигму освіти, а й на світову педагогічну науку, де все більше стверджується гуманістична, особистісно-орієнтована модель освіти, пріоритетною метою якої є цілісний розвиток фахівця, а не лише формування його як носія певної сукупності знань. Багаторічна співпраця кафедри соціальної педагогіки Бердянського державного педагогічного університету з соціально-реабілітаційним центром "Турбота" м. Бердянська також обумовили необхідність вирішення даної проблеми. Специфіка діяльності центру потребує спеціальної підготовки фахівців для соціальних закладів нового типу, організації їх перепідготовки, узагальнення досвіду. Тому варто більш докладно розглянути особливості підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності.

Соціальний педагог, вихователь соціально-реабілітаційного центру є головною організаційною особою життєдіяльності вихованців. Соціальний педагог – суб’єкт соціально-педагогічної діяльності, спеціаліст-професіонал, який розуміється на соціальних і ситуативних труднощах дітей, обумовлених їхнім діагнозом, захворюванням, здатний прийти їм на допомогу, який

досконало володіє комплексом загальнотеоретичних і спеціальних знань, сукупністю необхідних умінь і навичок, методами і прийомами особистісно орієнтованого виховання.

Традиційно професійна підготовка майбутнього педагога розглядається вченими як навчально-виховна діяльність, спрямована на озброєння студентів необхідними загальнопедагогічними й спеціальними знаннями, вміннями та навичками, формування у них професійно важливих особистісних якостей. У багатьох наукових працях поняття "підготовка" тісно пов'язується із поняттям "готовність". Причому існують різні підходи до тлумачення останнього з них, проте частіше воно розглядається як: інтегративне утворення особистості; активний стан особистості; професійно-педагогічна спрямованість особистості. У контексті світової педагогічної практики, як зазначає Н. Гавриш, професійна підготовка вимагає високого психологічного та дидактичного професіоналізму, особистісного досвіду та культури педагога, здатності встановлювати особистісно смислове спілкування та поступово "вростати" у філософію переживання педагогічної ситуації як своєрідного середовища "співбуттєвого" простору [3, с. 47]. Це означає, що без спеціальної підготовки неможливо очікувати спонтанного вияву цих якостей у структурі діяльності соціального педагога. Тому фахова підготовка соціального педагога до роботи з дітьми соціально-реабілітаційного центру передбачає формування чітких уявлень про особливості здійснення процесу особистісно орієнтованого виховання, способи розв'язання різноманітних ситуацій та передбачає розвиток особистісної сфери студентів як системоутворюючого фактору процесу професійної підготовки, а також має враховувати класичні тенденції: засади системності та комплексності.

Питання підготовки соціального педагога до професійної діяльності висвітлені в працях Г. Васянович, А. Капської, О. Карпенко, І. Ковчиної та ін. Так, А. Капською була запропонована модель науково-педагогічної системи формування у студентів педагогічних закладів вищої освіти комунікативних та організаторських здібностей, високого рівня загальної та духовної культури, почуття такту, психологічної грамотності, уміння аналізувати соціальні процеси та явища.

Для проектування інтегрованих компонентів професійної готовності соціального педагога до роботи у соціально-реабілітаційному центрі ми спиралися на модель сучасного вчителя, розроблену В. Сластьонінін, яка включає: якості й характеристики соціальної, професійно-педагогічної, пізнавальної спрямованості; вимоги до психолого-педагогічної підготовки; обсяг та зміст спеціальної підготовки; зміст методичної підготовки до спеціальності, а також враховує перспективи соціально-економічного прогресу, розвитку соціальної та освітньої сфер [4]. Нами також була врахована точка зору І.Д. Бега, Н. Гавриш та інших вчених щодо питання підготовки фахівців на засадах особистісно орієнтованої парадигми [3].

Розроблена нами модель професійної готовності до роботи з вихованцями центру реабілітації закріплює і розвиває у конкретно-історичному контексті вимоги суспільства до професійних і особистісних якостей фахівця, виступає провідним системоутворюючим елементом будь-якої концепції, що виконує

добір спеціальних текстів, що лежать в основі театралізованих ігор; включення в гру емоційно-експресивних, наочно-дійових і мовних засобів взаємодії в процесі театралізації; дуалістичного підходу: поєднання і синтезу театральної ігрової діяльності з навчанням.

Пріоритетною програмою щодо розв'язання завдань збагачення словника дітей у театралізованій діяльності є „Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку” [3].

Щодо методичного забезпечення, то тут можна виділити такі посібники: Л.В.Артемова „Театралізовані ігри дошкільників”. - М.: Просвещение, 1991; Н.В.Водолага Театральна абетка. – Донецьк: Либідь, 2000; Н.В.Гавриш „Художнє слово і дитяче мовлення” – Донецьк: Лебідь, 1999; „Скажи інакше” (Мовленнєві ігри, вправи, ситуації, сценарії. Під редакцією О.С.Ушакової, 1994); „Придумай слово” (Мовленнєві ігри та вправи для дошкільників. Під редакцією О.С.Ушакової. – М.: Просвещение, 1996); О.С.Ушакова „Розвиток мовлення дошкільників” – М.: РАО, 2001; „Розвиток мовлення та творчості дошкільників: ігри, вправи, конспекти занять”. Під редакцією О.С.Ушакової. – М.: Сфера, 2002; О.С.Ушакова, А.Г.Арушанова, А.І.Максаков, О.М.Струніна, Т.М.Юртайкіна „Заняття з розвитку мовлення в дошкільному закладі”. – М.: Совершенство, 1998; А.М.Дорофєєва „Розвиток мовлення”. – М.: Мозаїка-Синтез, 1999; Н.В.Новотворцева „Розвиток мовлення дітей”. – Ярославль: Академія розвитку, 1997; Т.І.Петрова, О.С.Петрова „Ігри та заняття з розвитку мовлення дошкільників”. – М.: Шкільна преса, 2003; Г.С. Швайко „Ігри та ігрові вправи для розвитку мовлення”. - М.: Просвещение, 1983; Д.В. Менджеричька „Вихователю про дитячу гру”. - М.: Просвещение, 1982.

Щодо діагностики лексичного розвитку дошкільників у театралізованій діяльності, то можна використовувати такі джерела: О.С.Ушакова „Діагностика мовленнєвого розвитку дошкільників”. – М.: РАО, 1997; Амаєєва О.П. Діагностика та розвиток творчих здібностей дошкільників у театральній ігровій діяльності// Наука і освіта. – 1999. - № 5 -6. - С.77-80 [1].

Пропоновані посібники для дітей: О.С.Ушакова „Про ежів, про елки і різні іголочки”. - М.: Карапуз, 1996; О.С. Ушакова, О.М. Струніна „Под соснами, под елками”. - М.: Карапуз, 2000; О.С. Ушакова „Подбери слово”. - М.: Карапуз, 2001; О.С. Ушакова, О.М. Струніна „Скажи по-другому, скажи точніше”. - М.: Карапуз, 2002; О.С. Ушакова „Слово - не воробей...” - М.: Карапуз, 2002.

Наведемо орієнтовну тематику ігор-інсценівок: „овки та семеро козенят”, „Коза-дереза”, „Колосок”, „Солом'яний бичок”, „Зайчику, зайчику”, „Лисичка-сестричка”, „Умій почекаати”, „Зайчик і горобина”, „Про дівчинку Наталочку і сріблясту рибку”, „Пішла кия по водицю”.

Робота щодо збагачення словника дітей молодшого, середнього і старшого дошкільного віку у театралізованій діяльності проводилася послідовно в три етапи, кожен з яких відповідав одній із вікових груп.

На першому етапі експериментальної роботи – ознайомлювальному - основна увага приділялася формуванню в дітей інтересу до дій і спілкування з ляльками; знайомству з емоційними станами, способами їх невербального і вербального вираження, а також зразками поведінки по відношенню до ляльки

У режисерській грі „артистами” є іграшки або їх замісники, а дитина, організовуючи діяльність як „сценарист і режисер”, керує „артистами”. „Озвучуючи” героїв і коментуючи сюжет, вона використовує різні засоби вербальної виразності. Види режисерських ігор визначаються відповідно до різноманітності театрів, що використовуються в дитячому садку: настільний, площинний і об’ємний, ляльковий (бібабо, пальчиковий, маріонеток) тощо.

Характерними особливостями театралізованих ігор є літературна або фольклорна основа їх змісту і наявність глядачів (Л.В. Артемова, Л.В.Ворошніна, Л.С. Фурміна й ін.). Загальним для театралізованих ігор є наявність глядачів. Крім того, вони є видом „рубезу” діяльності, тісно пов’язаним з літературною і художньою творчістю (О.М. Леонтєв). Театралізовану гру (особливо гру-драматизацію) характеризує перенесення акценту з процесу гри на її результат, цікавий не тільки учасникам, але і глядачам. Її можна розглядати як різновид художньої діяльності, а отже, розвиток театралізованої діяльності доцільно здійснювати в контексті художньої діяльності. Генезис становлення останньої розкритий Н.А.Ветлугіною. Із її точки зору, художня діяльність складається з трьох етапів: сприйняття, виконання (як розвитку спеціальних умінь) і творчості. Не викликає сумніву, що розвиток образотворчої, літературної, музичної діяльності дітей дошкільного віку відбувається в загальному контексті становлення художньої діяльності. Проте даний підхід стосовно театралізованої діяльності розроблений недостатньо. Разом із тим аналіз психолого-педагогічної літератури і наукових досліджень (О.В. Акулова, А.Г. Гогоберидзе й ін.) доводить доцільність його застосування для цілеспрямованого розвитку театралізованої діяльності в дошкільному віці.

Театралізована діяльність має виключні можливості для збагачення словника дошкільників. В основі організації роботи щодо збагачення словника лежав **комплексний підхід**, відповідно до якого як основна умова підвищення ефективності процесу лексичного розвитку виступала цілеспрямована організація різних видів діяльності (мовленнєвої, театралізованої, ігрової, трудової), широке використання гри, поєднання ігрових, невербальних і вербальних засобів. Центральне місце в експериментальній роботі посідали різні види театралізованих ігор: ігри в ляльковий театр, ігри-драматизації, ігри-вистави.

У процесі проведення театралізованих ігор реалізувалися такі завдання: викликати і підтримувати позитивне емоційне ставлення до іграшок, гри як до діяльності, до партнерів по грі; збагачувати словник дітей театральною термінологією; учити дошкільників розуміти емоції персонажів і їх зв’язок з вчинками шляхом ухвалення ролі і реалізацію різних варіантів рольової поведінки; формувати уявлення про доброзичливу поведінку, її форми і використання в умовах гри; збагачувати засоби мовного вираження емоційних станів.

Усі поставлені завдання реалізувалися в спільній діяльності педагогів, психолога, музичного керівника, інструктора з фізичного виховання.

Використання театралізованих ігор з метою лексичного розвитку дітей вимагало дотримання таких умов: створення наочно-ігрового середовища;

функції орієнтира для професійної підготовки, відправної субстанції в розробці й упровадженні освітніх програм, еталона для порівняння з отриманою реальністю, зразка для наслідування. Вона складається з трьох компонентів: афективний компонент (відношення, мотивація); когнітивний (знання); технологічний компонент (уміння й навички). Кожний з них включає як загальні аспекти професійної готовності до педагогічної діяльності, так і спеціальні компоненти готовності до роботи у соціально-реабілітаційному центрі.

Зміст афективного компонента відображає гуманістичну направленість особистості на педагогічну діяльність як у цілому, так і на роботу з вихованцями, професійний інтерес до даного виду діяльності. Ефективність здійснення практичної підготовки студентів неможлива без усвідомлення ними важливості та соціально значущої необхідності допомоги вихованцям, без розуміння майбутніми соціальними педагогами системи домінуючих мотивів професійної роботи з даною категорією дітей, орієнтації педагога на індивідуальність кожної дитини, особливості її соціального розвитку, на попередження відхилів у стані здоров’я, здійснення різних видів допомоги десоціалізованим дітям.

Когнітивний компонент передбачає наявність у студентів інформації щодо соціальної ситуації розвитку кожного вихованця, симптоми та шляхи попередження десоціалізації, методи, прийоми корекції та компенсації проявів соціальної дезадаптації. Знання, як складові структури суб’єкта соціально-педагогічної діяльності, відтворюють істотні моменти інтеріоризації й систематизації понять, суджень, умовиводів, концепцій, гіпотез, теорій в галузі, насамперед, медицини, соціальної психології та соціальної педагогіки.

Даний компонент репрезентований не тільки теоретичним ознайомленням майбутнього педагога з питаннями соціальної педагогіки, психології, медицини, але й знаннями про їх реалізацію у навчально-виховному процесі центру. Показниками опанування знань є: масштабність і глибина засвоєної інформації, пов’язаної з обраною професією; стійкі переконання і науково обґрунтований їх захист; поєднання теоретичних знань із соціально-педагогічною практикою, життям; динамічність знань, систематичне їх збагачення й вдосконалення; висока пізнавальна культура.

Зміст третього компонента – технологічного, передбачає наявність у майбутнього педагога вмінь щодо організації та реалізації профілактики десоціалізованої поведінки у дітей (організаційний компонент), діагностування симптомів соціальної дезадаптації (діагностичний компонент), умінь ведення реабілітаційно-розвивальної роботи з дітьми даної категорії, особистісно смислове спілкування (реабілітаційний аспект). Студенти у процесі практичних занять відпрацьовують глибину і міцність знань, закріплюють комунікативні навички й уміння соціально-педагогічної діяльності, розвивають професійне мислення, уміння проектувати, планувати й алгоритмізувати власну діяльність, адекватно реагувати на проблемні ситуації, які виникають у соціально-виховному процесі та ефективно їх розв’язувати. Знання, уміння й навички у своїй сукупності відображають істотні моменти зв’язку між інтеріоризацією і екстеріоризацією, свідомістю і діяльністю, здібностями,

знаннями і відповідними практичними діями. Сутність означеного процесу полягає у "подвійному сходженні" до обраної професії: спочатку студент сприймає її як зовнішнє явище, презентоване викладачем у навчальній процесі, приймаючи, таким чином, загальноприйняті професійні цінності, поступово, за умови реалізації суб'єктного підходу, вони стають внутрішньо значущими смислами (інтеріоризуються), щоб знову транслювати їх у зовнішню сферу взаємодії. Наявність зазначеного компонента у структурі готовності до соціально-педагогічної діяльності майбутнього соціального педагога забезпечує виконавчу частину соціально-педагогічної діяльності, дозволяє збільшити його професійний потенціал.

Обов'язковою умовою реалізації даної моделі є покладення її на навчальний зміст та, застосовуючи інтерактивні технології навчання, домогтися підвищення професійної підготовки майбутніх фахівців, що є одним із принципових положень Болонської декларації. Прокоментуємо дану тезу на прикладі вивчення теми "Соціально-педагогічна діяльність з дітьми та молоддю обмежених функціональних можливостей" з курсу соціальної педагогіки. Дотримуючись структурних компонентів моделі, ми побудували роботу за інтерактивною технологією соціально-педагогічного тренінгу. Знайомили студентів з організацією вищезазначеної діяльності в Україні, європейських країнах, оскільки це має не тільки пізнавальне значення, але й персональне для тих студентів, які передбачають продовжити власну освіту в системі Болонського процесу, а також дозволяє виважено оцінити власний рівень підготовленості, навчально-практичного досвіду, здатності професійно реалізуватися в умовах соціальних служб європейських країн у майбутньому.

Прокоментуємо деякі завдання, запропоновані студентам.

Перше: порівняти та проаналізувати систему соціальної підтримки дітей та молоді з особливими потребами 2-х європейських країн. Вивчення таких систем здійснювалося за кількома параметрами: державна політика щодо даної категорії людей; модель її реалізації (сегрегаційна, інтеграційна, за залишковим принципом); джерела фінансування; доступ до освіти, громадських закладів; умови для реалізації власних інтересів, запитів.

Кожен студент презентував власний варіант порівняння системи соціальної опіки інвалідів, що активізувало аналітико-синтетичну діяльність студентів, спонукало до роздумів над окремими положеннями. Професійні та власні інтереси й мотиви, що виникали у зв'язку з навчальним завданням викликали у студентів зацікавлення до більш глибокого вивчення особливостей організації роботи з інвалідами в різних країнах.

Друге завдання: ділова гра "Обери європейський ЄСРЦ для власної роботи". Студенти з емоційним підйомом поставилися до виконання цього завдання: вони радилися один з одним, зважуючи всі "за" та "проти" певного вибору, наводили власні аргументи, замислювалися над відповідними власними можливостями працювати у такому соціально-реабілітаційному центрі. Соціальний педагог – це динамічна, порівняно стала цілісна система соціокультурних і морально-вольових якостей, які виявляються в особливостях його свідомості, духовних цінностях, ставленні до соціального середовища, окремої людини, самого себе. Розроблена модель професійної готовності

В.Ядешко та ін.).

Мета статті: охарактеризувати систему роботи щодо збагачення словника дітей на різних етапах дошкільного дитинства у театралізованій діяльності.

Виклад основного матеріалу. Під театралізованою грою розуміємо діяльність, що моделює соціальні відносини і підпорядкована змісту тексту або проблемної ситуації, які у свою чергу визначають основні риси образів персонажів, їх дії і переживання. Для передачі образу, який складається на основі уявлень і уяви, що розвивається, дитині необхідно уявити стан, відчуття персонажа і зрозуміти причини його вчинків у процесі сприйняття тексту.

Насьгодні в дошкільних закладах чітко простежуються дві суперечливі тенденції щодо способів організації театралізованої діяльності. Згідно першої тенденції (навчання), театралізовані ігри застосовуються переважно як „видовище” на святах. Прагнення добитися високих результатів примушує педагогів заучувати з дітьми не тільки тексти, але й інтонації та рухи в ході невинуватого великого числа індивідуальних і колективних репетицій. Дитину навчають бути „хорошим артистом”. І, як результат, видовище відбулося, вистава сподобалася глядачам. Проте освоєні у такий спосіб уміння не переносяться дітьми у вільну ігрову діяльність, оскільки така підготовка до вистави і вона сама не зовсім схожі на гру.

Другу тенденцію щодо організації театралізованої гри можна назвати невтручанням дорослого, яке на практиці часто переростає в повну відсутність уваги з його боку до цього виду ігрової діяльності: діти надані самим собі, а вихователь тільки готує атрибути для „театру”. З групи в групу дитину супроводжує однотипний набір шапочок-масок, елементів костюмів, фігурок героїв. Молодших дошкільників це привертає, перш за все, через можливість переодягнутися, а отже - змінитися, а старшого дошкільника це вже не задовольняє, оскільки не відповідає його пізнавальним інтересам, рівню розвитку психічних процесів, збільшеним можливостям самореалізації в творчій діяльності. Наслідком чого є майже повна відсутність театралізування в ігровому досвіді дітей 5 - 7 років за наявності у них інтересу до цієї діяльності і потреби в ній.

Суперечність між розвивальним потенціалом театралізованої гри та його недостатнім використанням у дошкільній установі може бути вирішена тільки за умови розробки науково обґрунтованої і практико-орієнтованої системи роботи. Щоб зрозуміти її, необхідно, перш за все, розкрити основні теоретичні ідеї, що лежать в основі концепції розвитку театралізованої гри, і визначитися з ключовими поняттями.

Театралізовані ігри можна розділити на дві основні групи: драматизації і режисерські (кожна з них, у свою чергу, підрозділяється на декілька видів). В іграх-драматизаціях дитина, виконуючи роль як „артист”, самостійно створює образ за допомогою комплексу засобів вербальної і невербальної виразності. Видами драматизації є ігри-імітації образів тварин, людей, літературних персонажів; рольові діалоги на основі тексту; інсценування творів; постановки вистав за одним або декількома творами; ігри-імпровазації з розігруванням сюжету (або декількох сюжетів) без попередньої підготовки.

запропоновано різні підходи до тлумачення сутності поняття „художньо-графічні вміння”; виділено типологію вмінь. **Ключові слова:** вміння, художньо-графічні вміння, майбутні дизайнери.

Резюме. В статье определены теоретико-методические принципы процесса овладения художественно-графическими умениями будущих дизайнеров; предложены разные подходы к толкованию сущности понятия „художественно-графические умения”; выделена типология умений. **Ключевые слова:** умения, художественно-графические умения, будущие дизайнеры.

Resume. In article teoretiko-methodical principles of process of capture by the artistic-graphic abilities of future designers are definite; different approaches to interpretation of notion essence are offered „artistic-graphic abilities”; tipologiya of abilities is selected. **Keywords:** abilities, artistic-graphic abilities, future designers.

Література

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946.
2. Селевко В.Г. Современные образовательные технологии. – М., 1998.
3. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.

Подано до редакції 17.04.2008

СИСТЕМА РОБОТИ ЩОДО ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА ДІТЕЙ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ДОШКІЛЬНОГО ДИТИНСТВА У ТЕАТРАЛІЗОВАНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

*Алексєенко-Лємовська Людмила Владиславівна
аспірант кафедри педагогіки*

РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м.Ялта)

Постановка проблеми. Гра - найдоступніший дитині і цікавий для неї спосіб прояву вражень, знань та емоцій. Театралізована гра як один з її видів є ефективним засобом соціалізації дошкільника в процесі осмислення ним етичного підтексту літературного або фольклорного твору й участі в грі, яка має колективний характер, що і створює сприятливі умови для розвитку відчуття партнерства й освоєння способів позитивної взаємодії. В театралізованій грі здійснюється емоційний розвиток: діти знайомляться з відчуттями, настроями героїв, освоюють способи їх зовнішнього вираження, усвідомлюють причини того або іншого настрою. Велике значення театралізованої гри і для мовного розвитку (вдосконалення діалогів і монологів, освоєння виразності мовлення). Нарешті, театралізована гра є засобом самовираження і самореалізації дитини. Водночас нині в дошкільних установах розвивальний потенціал театралізованої гри використовується недостатньо.

Аналіз досліджень і публікацій. Театралізована діяльність дітей дошкільного віку розглядається вченими у різних аспектах: ігровому, художньо-естетичному, мовленнєвому (О.Аматьєва, Л.Артемова, А.Богущ, Н.Гавриш, Н.Горбунова, Ю.Косенко) [1; 2]. Традиційно науковці визначають театралізовану діяльність як один із видів сюжетно-рольової гри, що побудована на матеріалі літературних текстів, спеціально підготовлена та розіграна для глядачів (Л.Артемова, Р.Жуковська, Ю.Косенко, Т.Маркова,

студента до роботи з вихованцями соціально-реабілітаційного центру, використання інтерактивних технологій навчання поглиблює мотивацію вибору професії, зумовлює занурення студентів в освітній простір Болонського процесу, сприяє більш кваліфікованій підготовці майбутніх фахівців до соціально-педагогічної діяльності в умовах даного закладу.

Резюме. У статті наведена авторська модель формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи у соціально-реабілітаційному центрі для дітей-інвалідів, реалізація якої в умовах впровадження кредитно-модульної системи організації навчання (КМСОНП) сприяє ефективній підготовці фахівців. **Ключові слова:** модель формування професійної готовності, соціально-реабілітаційний центр, особистісно-орієнтована парадигма освіти, Болонський процес.

Резюме. В статье представлена авторская модель формирования готовности будущих социальных педагогов к работе в социально-реабилитационном центре для детей-инвалидов, реализация которой в условиях внедрения кредитно-модульной системы организации обучения (КМСООП) способствует эффективной подготовке специалистов. **Ключевые слова:** модель формирования профессиональной готовности, социально-реабилитационный центр, личностно-ориентированная концепция образования, Болонский процесс.

Summary. The author's model of formation of readiness of future specialist to the work in the social rehabilitation centre for disabled children which realization promotes effective preparation of specialists in the conditions of CMSOSP is represented in the article. **Keywords:** model of formation of readiness, social rehabilitation centre, personally oriented educational conception, Bologna process.

Література

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола: Загальна редакція А. Й. Капської, - К., 2002, - 164с.
2. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник /За ред. В.Г. Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болубаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Груб'янюк, І.І. Бабин. – Тернопіль. Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
3. Гавриш Н.В., Сущенко О.Н. Орієнтація на розвиток суб'єктності студента у процесі підготовки професійно компетентних фахівців з дошкільної освіти // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). - №3. – Бердянськ: БДПУ, 2007. – 204 с.
4. Слестенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976.–160 с.

Подано до редакції 17.04.2008

УДК 378. 4 (477+485) ББК 74. 584 (4 УКР) Л-69

ОРГАНІЗАЦІЯ ЛІТНІХ УНІВЕРСИТЕТІВ У ШВЕЦІЇ

Логвиненко Тетяна Олександрівна

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Розвиток сучасної вищої школи України характеризується багатьма особливостями, що обумовлені соціально-економічними, політичними, ідеологічними чинниками та процесами глобалізації, які суттєво впливають на формування спільного освітнього простору європейських країн.

Вища школа України все активніше інтегрується в освітній та науковий простір Європи. Приєднавшись до Болонського процесу, вона модернізує свою

освітню діяльність у контексті європейських вимог.

Визначальними критеріями освіти в рамках Болонського процесу є: "...якість підготовки фахівців; зміцнення довіри між суб'єктами освіти; відповідність європейському ринку праці; мобільність; сумісність кваліфікації на вузівському та післявузівському етапах підготовки; посилення конкурентоспроможності європейської системи освіти" [1, с.4].

Щоб оновлення освітньої діяльності вищих навчальних закладів України було ефективним, важливо, не втрачаючи, а зміцнюючи свої вітчизняні досягнення у підготовці фахівців різних спеціальностей, творчо враховувати прогресивні концептуальні підходи до цього процесу, його форми та методи у зарубіжних країнах. Це, зокрема, стосується і професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників.

Модернізація професійної підготовки соціальних педагогів у сучасних умовах вимагає різноаспектного наукового вивчення організації, змісту та технології навчання майбутніх фахівців соціальної сфери за рубежом. Однак важливим є не тільки проведення за широкою проблематикою наукових досліджень, а й вивчення безпосереднього досвіду діяльності вищої школи зарубіжних країн.

Вітчизняними науковцями посилюється увага до вивчення зарубіжного досвіду освіти, соціальної роботи та професійної підготовки фахівців для цих галузей (В.І.Віннікова, Н.М.Гайдук, С.Я.Когут, Н.М.Собчак, О.П.Пічкара, Поліщук В.А. та ін). Однак у цих дослідженнях недостатньо представлений досвід скандинавських країн, зокрема, Швеції. Це посилює актуальність вивчення освітньої практики цієї країни.

В контексті розширення мобільності, відкритості, демократизму, інтеграції європейських освітніх систем привертає увагу досвід організації діяльності Літніх університетів та Літніх шкіл у ряді країн Європи. Характерним прикладом їх організації є Літні університети Швеції.

Мета статті – розкрити деякі особливості інтеграційних процесів на прикладі організації діяльності Літніх університетів цієї країни. Представлені у даній статті матеріали є результатом безпосереднього вивчення її автором діяльності деяких університетів цієї країни (м. Лунд, Мальме, Умео).

Літні університети є доволі усталеною і розповсюдженою формою діяльності у системі вищої освіти Швеції. Достатньо зазначити, що вони функціонують при університетах міст Лунд, Хельсінборг, Умео, Вексьє, Мальме, Хапаранга та інших.

Мета Літніх університетів – залучення іноземних студентів, викладачів і дослідників до вивчення та широкої дискусії з різних питань соціального розвитку у Швеції, європейському співтоваристві, усьому світі.

Активними учасниками Літніх університетів є представники пострадянських країн, зокрема, Білорусія, Латвія, Литва, Естонія, Україна, Росія. Навчання в університетах здійснюється на основі грантів, одержаних на конкурсних засадах. Суб'єктами навчання можуть бути не тільки викладачі, а й студенти, які закінчили не менше трьох курсів університетського навчання та володіють англійською мовою. Зауважимо, що домінуючим у Літніх університетах є студентський контингент.

	матеріал, будувати гіпотези, теорії, проводити переклад з однієї знакової системи в іншу.	
Практичні	Скоропис, збігле читання.	Завдання і вправи з елементами самоконтролю.
Інтелектуальні	Включають уміння виділяти головне, порівнювати, аналізувати, синтезувати, узагальнювати, класифікувати, проводити аналогії, виділяти компоненти.	Спеціальні вправи, завдання, питання, що враховують рівень психічного розвитку.
Дослідницькі	Включають уміння формувати мету дослідження, встановлювати предмет і об'єкт дослідження, висувати гіпотезу, планувати експеримент і його проведення, перевіряти гіпотезу, визначати сфери і межі застосування результатів дослідження.	Включення в дослідницьку діяльність виконання практичних завдань, індивідуальний підхід до кожного студента. Підвищення свідомості засвоєних знань, розвиток когнітивних здібностей майбутніх дизайнерів.
Комунікативні	Уміння слухати, чути іншого. Включають опис поведінки - повідомлення про спостережувані специфічні дії інших людей без приписування їм мотивів дії. Комунікація відчуттів - ясне повідомлення про внутрішній стан. Активне слухання - ухвалення людиною відповідальності за те, що вона чує. Зворотний зв'язок.	Спілкування. Спостереження і повідомлення про свої спостереження.

Разом із поняттям „уміння” С.Л.Рубінштейном і Л.М. Фрідманом розглядається поняття „навички”, оскільки вони нерозривно пов'язані між собою [1; 3]. Вчений-педагог Л.М.Фрідман зауважує, що здатність виконувати дію формується спочатку як уміння. У міру тренування і виконання цієї дії вміння вдосконалюється, процес виконання дії згущається, проміжні кроки цього процесу перестають усвідомлюватися, дія виконується повністю і автоматизовано утворюється навичка у виконанні цієї дії, тобто вміння переходить у навичку [3]. С.Л.Рубінштейн розглядає навички як повністю автоматизовані, інстинктоподібні компоненти вмінь, реалізовані на рівні несвідомого контролю [1].

Висновки. Педагоги і психологи (Є.А.Клімов, С.Л.Рубінштейн, Д.Г.Талізін, Л.М.Фрідман) відзначають, що вміння утворюються за допомогою дій, які знаходяться під свідомим контролем. Через регуляцію таких дій здійснюється оптимальне управління вміннями. Воно полягає в тому, щоб забезпечити безпомилковість і гнучкість виконання дії. Наприклад, студенти першого курсу в процесі вивчення рукописного листа виконують низку вправ, пов'язаних із написанням окремих елементів букв. При цьому навички тримання пера в руці і здійснення елементарних рухів рукою виконуються, як правило, автоматично. Головне в управлінні вміннями полягає в тому, щоб забезпечити безпомилковість кожної дії, її достатню гнучкість.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці технології формування художньо-графічних умінь майбутніх дизайнерів.

Резюме. У статті визначено теоретико-методичні засади процесу оволодіння художньо-графічними вміннями майбутніх дизайнерів;

малюнка П.П. Чистяков, ще в XIX столітті вказував, що здатність спостерігати не є ще здатність правильно бачити й усвідомлювати побачене. Заняття по композиції повинні привчити студентів до уваги, міркування, точного аналізу. Для формування вмінь необхідно: виховувати у студентів потребу спостерігати, бачити.

Проблема формування вмінь давно привертає увагу вчених-дослідників. Наприклад, німецький філософ, психолог і педагог І.Ф. Герbart вважав, що метою навчання є, перш за все, формування інтелектуальних умінь студентів, їх розумовий розвиток. Для засвоєння учнями певних знань і навичок він запропонував чотири ступені навчання: первинне наочне ознайомлення учнів з матеріалом, засвоєння зв'язку нових уявлень зі старими в процесі бесіди, викладу учителем матеріалу, виконання вправ і застосування нових знань і вмінь на практиці.

Проблемою формування умінь займалися такі відомі психологи і педагоги як С.Л.Рубінштейн, Н. Ф.Тализіна, А.В.Хуторський, Л.М.Фрідман та ін. [1; 3]. Л.М.Фрідман визначає вміння як здібність до дії, що не досягла щонайвищого рівня сформованості, водночас яка здійснюється повністю свідомо [3].

На думку Е.А.Клімова, вміння - це системні утворення, стійкі цілісності в структурі діяльності суб'єкта, що включають тактики і стратегії орієнтування в зовнішній і внутрішній обстановці діяльності, знання, навички виконання і гнучкої перебудови діяльності залежно від змінних умов. Зовні вміння виявляється в успішному і легкому рішенні професійних або життєвих завдань. Він вважає, що помилково зводити вміння тільки до виконавчої сторони поведінки і недооцінювати пізнавальну і мотиваційну основу, яку забезпечує ця поведінка.

Педагоги і психологи (Льовітес, Д.Г. Тализіна, Л.М.Фрідман) виділяють декілька типів умінь. На основі проаналізованого матеріалу ми склали таблицю, в якій у загальному вигляді представлено типи вмінь і способи їх формування (таблиця 1).

Таблиця 1

Типи вмінь

Типи вмінь	Характеристика вмінь	Способи формування вмінь
Рухові	Включає різноманітні рухи, складні і прості, становить зовнішні моторні аспекти діяльності.	Багатократне виконання дії, систематичні вправи з корекцією неточностей, їх осмисленням, виправленням помилок у повторних спробах.
Пізнавальні	Включають здібності, пов'язані з пошуком, сприйняттям, запам'ятовуванням і переробкою інформації. Вони співвідносяться з основними психічними процесами, припускають формування знань. Це вміння, за допомогою яких людина здобуває самостійні знання. Наприклад, робота з книгою, спостереження, експеримент, вимірювання.	Використання методів активізації студентів: проблемне навчання, частково-пошуковий метод, метод проєктів. Посилення індивідуального підходу на уроках, чіткий контроль. Самостійна робота студентів, самоконтроль. Спеціальні завдання і вправи, побудова алгоритму.
Теоретичні	Зв'язок з абстрактним мисленням. Вони виражаються в здатності людини аналізувати, узагальнювати	Творча діяльність. Використання методів активізації студентів. Робота, спрямована на стимулювання розумової діяльності студентів.

Слід відзначити високий рівень інформаційно-наукового, методичного та матеріально-технічного забезпечення організації навчання. Характерним прикладом цього може бути Шведсько-Фінська Академія (Svefi Academy) у м.Хапаранга, яка є незалежним навчальним закладом для навчання дорослих. Спочатку вона була заснована (1973 р.) як навчальний заклад для фінських емігрантів, котрі відчували потребу у підвищенні власного освітнього рівня. В останні десятиліття рамки діяльності Академії значно розширилися, а її студентами сьогодні є представники різних країн північноєвропейського регіону. Академія функціонує на принципах ліберальної освіти для дорослих. Вона робить внесок у підвищення рівня освіти, ліквідацію прогалів в освітньому рівні, посилення інтересу до культури та у зростання соціальної відповідальності людей. Навчальний процес в Академії характеризується гнучкістю та демократизмом, який виявляється у наданні можливості кожному студенту навчатися у відповідності до своїх потреб та інтересів. Багатою в Академії є матеріально-технічна база для навчання та відпочинку. У її приміщеннях є бібліотека, спортивна арена, спортивний зал, 2 сауни, 3 музичних зали, 3 студії звукозапису, 4 комп'ютерних зали з Інтернет зв'язком. У навчальних приміщеннях знаходиться 80 комп'ютерів, що надають можливість роботи в Інтернеті, є доступними для всіх студентів та обладнані усіма необхідними технічними засобами (сканерами, принтерами та ін.). До послуг студентів є кафе з періодичними виданнями (журнали, газети). Безумовно, такі умови сприяють ефективній роботі Літніх університетів, які функціонують на базі подібних закладів.

Літніми університетами пропонуються різні за проблематикою навчальні курси: “Держава загального добробуту та Європейський вимір”, “Засоби масової інформації, демократія та освіта”, “Європейська кооперація в реальності та в засобах масової інформації”, “Зустріч на кордоні без кордонів – перспективи для Швеції, Європи та світу”, “Вступ до європейської системи добробуту та соціального забезпечення” (університет м.Мальме). Запропоновані курси містять різноманітну тематику. Наприклад, навчальний курс Літнього університету (м. Лунд, 2005 р.) включав розгляд таких питань: “Історичні та сучасні перспективи шведської політичної системи”; “Шведська модель та політика нейтралітету в європейській перспективі”; “Роль Швеції у глобальному контексті як члена Європейського Союзу та Організації Об'єднаних Націй”; “Шведська гендерна модель, політика щодо біженців та етнічний плюралізм” та інші.

А в Літньому університеті (м.Умео, червень 2006 р.) з курсу “Засоби масової інформації, демократія та освіта” вивчалися такі питання: “В який спосіб засоби масової інформації можуть впливати на процес демократизації?”; “Роль засобів масової інформації в авторитарних і демократичних суспільствах”; “Розвиток Інтернету: які можливості він надає процесу демократизації в різних країнах світу?”; “Вплив засобів масової інформації на національну та глобальну культуру”; “Якими є можливості та перешкоди використання засобів масової інформації в сучасній освіті?”; “Вплив сучасних засобів масової інформації на молодь”.

У роботі Літніх університетів на 2008 рік передбачається наступна

навчальна тематика: “Багаторівневе управління у Швеції та у Євросоюзі”, “Освіта у Швеції упродовж всього життя”, “Соціальний розвиток та добробут”, “Гендерна рівність і шведське суспільство” та інші. Ці заняття розраховані на різні категорії слухачів: студентів, аспірантів, молодих викладачів вищої школи та вчителів.

Зміст курсу “Багаторівневе управління у Швеції та у Євросоюзі” включає ознайомлення студентів із розвитком та характерними рисами Шведської та Європейської державної політики. У цьому контексті буде розглядатись і роль Швеції. Питаннями спеціального розгляду будуть, наприклад: роль малих держав, регіональний розвиток, гендерні проблеми та демократія. Курс забезпечить критичне та теоретичне осмислення політики як національної та багаторівневої системи. Студенти будуть опановувати теоретичними знаннями щодо аналізу переговорів на локальному, регіональному та міжнародному рівнях.

Курс “Освіта у Швеції упродовж усього життя” спрямований на ознайомлення із розвитком Шведської освітньої системи, сучасних тенденцій та рішень в освітній галузі. Основна увага приділятиметься методам навчання (“портфоліо”, проблемному, ситуативному) та питанню міжнародної комунікативної компетенції. До предмету розгляду включено питання про об'єднання зусиль освітньої системи Швеції на визначальних освітніх напрямках, що стосуються забезпечення гендерної рівності в освіті, імміграції, членства в Євросоюзі, використання нових навчальних технологій тощо.

Літні університети широко залучають студентів до ознайомлення зі Швецією, її історією, системою освіти, культурою, природою. Як правило, заняття відбуваються у першій половині дня і тривають 5-6 годин. Навчальні заняття включають лекції, семінари, тренінги, дискусійні обговорення проблем, роботу в групах, виконання індивідуальних і групових творчих завдань та написання індивідуальних наукових проєктів і робіт. До навчального процесу поряд із шведськими викладачами активно залучаються науковці університетів з інших країн. Так, у Лундському університеті до навчального процесу були залучені фахівці з США, Британії, Німеччини. У другій половині дня здійснюються додаткові види діяльності соціального та освітнього характеру. Слухачі університету відвідують державні установи, державні та приватні компанії, освітні заклади, соціальні центри та служби, музеї, “сімейні вечори”, здійснюють краєзнавчі екскурсії тощо.

Як свідчить досвід кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, викладачі та студенти якого неодноразово були учасниками навчального процесу Літніх університетів Швеції, подібні форми співпраці є ефективними у підготовці фахівців та зміцненні інтеграційних процесів.

Ознайомлення зі шведським досвідом стимулювало викладачів кафедри до організації аналогічної літньої школи соціальної роботи при соціально-гуманітарному факультеті ДДПУ імені Івана Франка. До неї були залучені зарубіжні партнери, з якими на університетському рівні укладені угоди про співпрацю. Це, зокрема, університет прикладних наук (факультет соціальної педагогіки) м.Ерфурт (Німеччина) та університет імені Марії Складовської-

поглиблення, розширення теоретичних знань і розвитку теоретичних умінь, інтересів і схильностей. Конструювання розрізняють як розумове: система розумових операцій, так і графічне: виконання ескізів, малюнків, креслень, що дозволяють конкретизувати, деталізувати і моделювати проєкт. Розумове конструювання дозволяє вибрати найраціональніший принцип дії, схему конструкції”. Оскільки конструювання розглядається як процес створення моделі, то необхідно розглянути поняття моделювання. Н.В. Кузьміна визначає моделювання як загальнонауковий метод побудови і дослідження систем.

Згідно твердженням дослідників Т.І.Іванової, Н.Н. Нечаєва, А.В.Степанова, оволодіння просторово-аналітичними вміннями є початковим етапом підготовки майбутніх фахівців у галузі проєктування, основою якого є композиція. Тому на пропедевтичному етапі формування професійних умінь здійснюється за програмою формальної композиції, що реалізується на основі заданих теорією навчання властивостей, через дві форми діяльності, пізнавальну і практичну. Професійні ХГУ формуються через композицію, тому ми звернулися до праць педагогів-художників і дизайнерів, які розглядають різні особливості композиції.

І.Іттен вважав, що в процесі навчання важливо використовувати такі засоби досягнення художньої виразності, які давали б студентам можливість виявити їх індивідуальність і темперамент. Він вважав, що тільки так можна створити творчу атмосферу, яка сприяла б появі самостійності в роботі.

Н.Н. Анісімов дає визначення малюнку як своєрідному методу пізнання реальної дійсності і відтворення її в графічних образах. Ми розділяємо точку зору В.Л. Глазичева і Ю.М. Кирцер про те, що особистість у процесі навчання конструктивному малюнку повинна постійно підійматися по сходах, відштовхуючись від того, чому вона вже навчилася. Досягти професійного рівня сформованості вмінь можна, тільки пройшовши весь „виток спіралі” засвоєння спеціальних способів пізнавальної діяльності, приводить свідомість студентів у систему. Пізнання починається від конкретного сприйняття і завершується вищими формами образно-просторового моделювання, які через конструктивну спрямованість творчості знаходять можливість гнучкої перебудови і постійної зміни формованих умінь і самої особистості. Як відзначають учені (І.А.Акимов, А.І.Барць, Є.М.Білютін, К.П.Брюлов, А.Є.Єгоров, А.І. Іванов, Д.Н.Кардовський, А.П. Лосенко, Е. Ріпін, А.К.Саврасов, В.Е.Савітський, В.Д.Поленов, В.К.Шебуев, Г.І.Угрюмов, П.П.Чистяков) пізнання і творення перебуває в тісному взаємозв'язку. Тому творчий малюнок створюється на основі вмінь, набутих раніше. Його завдання - створення художнього образу конструктивно-просторової моделі. Вони пов'язують пізнавальну діяльність майбутніх дизайнерів із грамотою; вважають, що займаючись під керівництвом досвідченого педагога, не тільки обдарований, але і кожний студент може досить швидко оволодіти основами малюнка, фундаментом якого є грамота. Під грамотою мається на увазі сукупність знань, правил, закономірностей зображення об'ємно-просторової форми. Педагоги-художники розглядають ХГУ майбутніх фахівців як продукт навчання, призначення якого - послідовне розкриття творчого потенціалу на основі тих засобів, якими володіють студенти. Відомий педагог навчального

зробити висновок, що сутність поняття „вміння” полягає в поетапному оволодінні студентами способом дії на основі правил, що дозволяють застосовувати знання в змінених і творчих умовах. Саме таке значення ми вкладатимемо в поняття „вміння” і розглядаємо його, як здатність особистості самостійно й успішно виконувати художньо-графічну діяльність.

У контексті завдань дослідження нам необхідно визначити різний рівень і якість професійних умінь, тому було проаналізовано різні класифікації вмінь. В.Д.Симоненко розрізняє професійні вміння як вузькі, широкі і творчі і вважає, що вони складаються з комплексу вмінь успішного здійснення діяльності, своєрідного у кожній людини і характеризує її як особистість.

Г.М. Залесов, В.М. Ніколаєнко виділяють загальні і спеціальні вміння і вказують, що загальні вміння однаково проявляють себе в різних видах діяльності, до них належать: рівень інтелектуального розвитку студентів, увага, пам'ять, уява, мова, ручні рухи, працездатність, креативність. Спеціальні вміння обумовлюють успішність виконання конкретного виду діяльності. Всі вміння, у свою чергу, поділяються на прості і складні. Виконання короткочасних дій, що легко перевіряються, співвідносяться з простими вміннями. При достатній вправі ці вміння автоматизуються. До складних умінь належать розумові вміння, які, у свою чергу, поділяються за формами діяльності на когнітивні й оперативні вміння.

Під когнітивними вміннями розуміється система свідомих операцій, спрямованих на рішення теоретичних завдань на основі знань, за допомогою перетворення інформаційних зв'язків і відносин. До когнітивних умінь належать: систематизація інформації, діагностика проблеми, аналітико-синтетична діяльність, презентування оперативного образу, складання плану моделювання, визначення нового алгоритму дій, корективні вміння, знаходження внутрішніх зв'язків, рішення проблемних і теоретичних завдань.

Для формування оперативних умінь необхідний певний рівень сформованості когнітивних умінь. До простих оперативних ХГУ належать дії: будувати лінійно-графічну композицію, використовувати тонально-графічну форму для виявлення її художнього характеру, володіти необхідними вміннями для побудови шрифту, виконувати розгортки для макетів упаковок, уміти пов'язати зображення з шрифтом в єдиній композиції, розподіляти зображення і шрифтові блоки на об'ємі. До складних оперативних умінь належать такі дії: встановлення і координація послідовності різного поєднання простих дій, відтворення алгоритму дій, володіння технічними прийомами, виявлення візуально-графічної культури зображення. Ці вміння формуються спільно з когнітивними вміннями.

ХГУ майбутнього фахівця - дизайнера раціонально-дослідницькі, образно-просторові і, в цілому, проектно-творчі, тому формування професійних ХГУ здійснюється в процесі освоєння способу конструктивно-графічного моделювання, дії якого спрямовані на аналіз і конструювання взаємозв'язків цілісної форми.

За визначенням тлумачного словника, конструювання (від лат. *construo* - створюю) - це потенційна творча конструктивно-графічна діяльність по перетворенню і створенню нового, процес створення моделі, а також засіб

Кюрі (інститут педагогіки) м.Люблін (Польща). Упродовж останніх трьох років у роботі цієї школи плідно взаємодіють викладачі і студенти – майбутні соціальні педагогіки нашого університету та університету м. Ерфурт (Німеччина). У рамках діяльності Літньої школи соціальної роботи практикуються різноманітні форми навчання та обміну досвідом: лекції, диспути, презентації, навчальні екскурсії на об'єкти соціальної роботи, науково-методичні семінари. У них беруть активну участь не тільки викладачі кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, студенти, а й практикуючі соціальні педагогіки та соціальні працівники. Наведемо приклади окремих форм роботи. У процесі проведення науково-методичного семінару, присвяченого проблемам розвитку соціальної роботи з дітьми та молоддю в Україні та Німеччині обговорювались питання: “Соціальна робота з дітьми вулиці”, “Ресоціалізація депривованої особистості”, “Форми і методи підтримки сімей”, “Система роботи центрів соціальних служб для молоді в Україні та соціальних служб Німеччини”. В обговоренні взяли участь доценти Н.Ашиток, Н.Гордієнко, Т.Логвиненко, Я.Гошовський, директор центру соціальних служб для молоді м.Самбора О.Герговська, професор Г.-Д.Віль і магістр С.Вернер (Німеччина) та інші. Значний пізнавально-виховний вплив мало відвідування всіма учасниками Літньої школи соціальної роботи Міжнародної клініки відновного лікування доктора медичних наук, професора, Героя України Володимира Козьявкіна (м.Трускавець). Окремий день занять у Літній школі був присвячений ознайомленню з життям дітей у дитячому будинку “Рідний дім” с. Корналович Самбірського району. Слухачі школи познайомились із системою соціально-виховної роботи цієї установи. Німецькі студенти і викладачі вручили вихованцям подарунки, а діти знайомили гостей зі своїми досягненнями в спорті, мистецькій діяльності. Головним у цій зустрічі було те, що вона переросла у захоплююче дозвілля (ігри, танці, спів, конкурси).

Вивчення досвіду діяльності Літніх університетів у Швеції та його творче використання кафедрою соціальної педагогіки та соціальної роботи засвідчило, що така форма співпраці сприяє ефективності професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів і є доцільною формою міжнародної співпраці, яка вимагає зміцнення та поглиблення.

Резюме. Демократизація та інтеграція в європейському освітньому просторі обумовлюють поглиблення форм міжнародної співпраці університетів. Одна з них – навчання в Літніх університетах Швеції. Досвід засвідчує ефективність такої форми співпраці.

Резюме. Демократизация и интеграция в европейском образовании обуславливают расширение форм международного сотрудничества университетов. Одна из них – обучение в Летних университетах Швеции. Опыт подтверждает эффективность такой формы сотрудничества.

Summary. Democratization and integration in European area stipulate the variety of the universities' forms of international cooperation. One of them is Summer University education. The experience shows the effectiveness of such forms of cooperation.

Література.

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / за ред.. В.Г.Кременя. Авторський колектив: М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубіно, І.І.Бабін. –

Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

2. Дмитриченко М.Ф. Вища освіта і Болонський процес: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Дмитриченко М.Ф., Хорошун Б.І., Язвінська О.М., Данчук В.Д. – К.: Знання України, 2006. – 440 с. – Бібліогр.: с.427-439.

3. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – 448 с. – Бібліогр.: с.431.

Подано до редакції 11.04.2008

УДК 378.012.01

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Міхнєва Ю.Р.

Національний технічний університет України «КПІ», м.Київ

За останні десятиліття розвиток комп'ютерних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) відкрив нові можливості для оптимізації та інтенсифікації процесу навчання іноземної мови. Розробка електронних посібників та тренувальних програм стали одним із пріоритетних напрямків роботи. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій допомогло зробити процес навчання іноземної мови більш дієвим і доступним, надало викладачу нові можливості для педагогічної творчості.

У даній статті, повертаючись до історії методики викладання іноземних мов, ми проаналізуємо мету та еволюційний розвиток методів та способів застосування технічних засобів (ТЗ) у процесі навчання іноземної мови та визначимо роль нових технологій у цьому процесі.

Відомо, що використання технічних засобів навчання у процесі викладання іноземної мови завжди підпорядковується певній меті у рамках методики, яку вибирає викладач, щоб забезпечити досягнення студентами рівня мовної підготовки згідно соціального замовлення. Розвиток техніки, у свою чергу, також впливає на розвиток методики навчання, надаючи все нові і нові засоби, які можуть полегшити роботу викладача, оптимізувати та інтенсифікувати процес засвоєння студентами певного матеріалу.

У методиці навчання іноземних мов навчальні можливості технічних засобів завжди привертати увагу дослідників. Вони активно досліджуються у фундаментальних роботах Э.Г.Азімова, В.П.Беспалько, П.Я.Гальперіна, Б.С.Гершунського, І.І.Дмитрієвої, А.В.Зубова, К.Б.Карпова, П. Костери, О.П.Крюкової, А.С.Лур'є, М.В.Ляховицького, Ю.Н. Марчук та інших.

Узагальнюючи досвід та результати проведених досліджень, можна встановити, що викладачі іноземної мови використовують технічні засоби ще з початку двадцятого століття. На наш погляд повний перелік таких засобів та технологій дає Graham Davies у своїй доповіді ([http://www.languages-ict.org.uk/managing/digital language labs.pdf](http://www.languages-ict.org.uk/managing/digital%20language%20labs.pdf)).

Якщо проаналізувати навчальні можливості технічних засобів до розробки електронно-обчислювальної машини, не важко помітити, що всі вище перераховані пристрої та технології можуть відтворювати звук, а деякі ще й відео. Вплив таких технічних розробок на розвиток методики викладання іноземних мов важко переоцінити.

На думку одного з провідних дослідників у галузі використання ТЗН для навчання іноземної мови П.І.Сердюкова [ст.8, 1984], ТЗН дають можливість

Окремі питання професійного становлення фахівців-дизайнерів розкрито в дослідженнях: Л.Ю. Анцукова, А.А.Белова, А.С.Блізнюка, Н.П.Валькової, І.Ф.Волкова, Н.В. Вороняча, В.Н.Гамаюнова, Ю.А.Грабовенко, Т.М.Журавської, М.С. Кагана, К.М.Кантора, В.П. Клімова, Е.Н. Ковешникової, Л.А. Кузмічова, Е.Н.Лазарева, М.Н. Марченко, Г.Б.Мінервіна, І.М. Міргалієва, В.І.Міхайленко, Р.Ф. Мухутдінова, В.Ф.Сидоренко, І.А. Спічака, Е.Е.Павловської, Л.Б. Переверзева, І.В.Прівалової, В.О. Родина й ін. Особливої уваги заслуговують дослідження вчених, які працюють у професійних сферах дизайну, розглядають різні аспекти історії і теорії дизайну: С.С. Арзуманяна, В.Р. Аронова, В.В. Волкової, Н.В.Воронова, В.Л.Глазичева, В.П. Зінченко, М.А. Коськова, М.К.Мамардашвілі, Г.Б.Мінервіна, С.М.Міхайлова, Ю.В. Назарова, О.І.Нестеренко, Е.А.Розенблюма, В.Ф.Сидоренко, Н.К. Соловьева, С.О.Хан-Магомедова й ін.

Мета статті: визначити теоретико-методичні засади процесу оволодіння художньо-графічними вміннями майбутніх дизайнерів.

Виклад основного матеріалу. Г.К. Селевко характеризує вміння діяльності як особливі якості особистості, від яких залежить темп і рівень виконання дій, виконавське або творче ставлення до них [2]. Професійно-значущі якості майбутніх фахівців сфери діяльності „Людина - художній образ” сприяють підвищенню можливостей у формуванні у них професійних ХГУ, тому ці якості студентів вимагають першорядного розвитку.

Для виявлення психолого-педагогічних особливостей формування професійних ХГУ в дослідженні розглянуто існуючі точки зору на поняття „вміння”. Згідно К.К.Платонову, професійне вміння визначається, як здатність людини виконувати певну діяльність у нових умовах на основі раніше набутих знань і вмінь. Уміння включають сукупність усвідомлених пізнавально-практичних дій, що забезпечують продуктивне застосування знань і навичок у нових умовах відповідно до мети. В психолого-педагогічному словнику під редакцією В.П. Зінченко і В.Г.Мещерякова вміння визначається як етап оволодіння новим способом дії, який відповідає правильному використанню знання в процесі рішення певного класу задач. Умовами, що забезпечують ефективність становлення вмінь, є: а) застосування студентами правил; б) контроль за виконанням дій; в) зворотний зв'язок у процесі рішення нових завдань. П.М. Гапонов визначає вміння як компоновку знань у найрізноманітніших комбінаціях і використання їх на практиці. За його твердженням, вміння неможливе без знання, але і наявність найширших і міцних знань ще не робить людини фахівцем. Фахівець починається там, де доводиться змінювати і застосовувати нову комбінацію знань, де починається елемент творчості. Вміння майбутнього фахівця розвивається поступово в результаті просування його „сходами” від одного етапу навчання до іншого, оскільки за рахунок взаємодії різноманітних знань, набутих у процесі навчання, можливість самостійної діяльності студента зростає. Коли настає творче застосування знань, тоді настає реалізація процесу формування професійних умінь майбутнього фахівця.

І.В. Мілерянц вважає, що вміння на відміну від навичок, характеризуються варіантністю способів досягнення мети. Узагальнюючи сказане, можна

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОЦЕСУ ОВОЛОДІННЯ ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНИМИ ВМІННЯМИ

Максименко Ганна Євгенівна, старший викладач кафедри образотворчого мистецтва та дизайну, здобувач РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м.Ялта)

Актуальність проблеми. Для визначення особливостей художньо-графічних умінь майбутнього фахівця-дизайнера необхідний поглиблений аналіз істотних сторін його професійної діяльності. Сьогодні, на основі наукового дослідження Е.А.Клімова проаналізовано вимоги до професій і проведено їх класифікацію, при цьому з-поміж основних ознак діяльності виділено предмет, мету, знаряддя й умови праці. Автор визначає п'ять предметів праці: „Людина – природа”, Людина – Людина”, „Людина – техніка”, „Людина - художній образ”, „Людина - знакова система”, кожний з яких має професіограму, що включає істотні сторони діяльності, описані як необхідні вимоги до даної професії. Діяльність дизайнера належить до сфери професій „Людина - художній образ”. Аналізуючи мету, предмет праці й умови діяльності дизайнера, ми звернулися до визначень. Дизайн - проектна, художньо-технічна діяльність з формування гармонійного наочно-просторового середовища з високими споживацькими властивостями й естетичними якостями. В.Ф. Кригер визначає дизайн, як пошукове конструювання художнього образу об'єкту, методом якого є просторово-графічне моделювання. Художній образ моделюється дизайнером за допомогою просторових, системно-гармонізуючих і художньо-графічних знань, у результаті оцінно-пізнавальної і практичної діяльності студентів. У формуванні образу задіяні професійно-значущі якості особистості, розглянуті за професіограмою „Людина - художній образ”. Її складають такі якості особистості: здібність до співпраці, концентрація, перемикання, розподіл уваги, просторове уявлення, наочно-образне мислення, наочно-образна пам'ять, спостережливість, уява, точність сенсомоторики, художні здібності, літературні здібності, технічні здібності, цілеспрямованість, ініціативність, організованість, відповідальність, витривалість, художня культура. Згідно Е.А.Клімову, до якостей особистості, яка виконує художню діяльність, також належать особливості уяви, мислення, властивості зорової пам'яті, що сприяють створенню і збереженню яскравих образів і розвитку естетичних відчуттів, які виявляються в емоційному ставленні до дійсності, а також вольових якостях, що забезпечують перетворення задумів.

Аналіз досліджень та публікацій. Ефективна дизайн-освіта в цілому викликала і викликає інтерес у дослідників і практиків різних наукових напрямів: філософів, психологів, педагогів, художників, дизайнерів, мистецтвознавців і т.ін. Зокрема, вивчення філософських проблем взаємозв'язку пізнання і творчості відображено в ідеях і роботах Н.А.Бердяєва, Г.В.Гегеля, Л.Н.Гумільова, І.А. Ільїна, А.Ф. Лосєва, Ю.М.Лотмана, В.В. Розанова, П.Флоренського й ін.

Особливості психології сприйняття висвітлено в працях Б.Г. Ананьєва, Р.Арнхейма, В.Ф. Вишнякової, П.Я. Гальперіна, Л.Б. Єрмолаєвої-Томіної, В.С.Кузіна, С.Є. Ігнат'єва, О.М. Леонт'єва, Б.М. Теплова й ін.

комплексно пред'явити інформацію одночасно органам зору та слуху, залучити до процесу переробки інформації різні механізми мозку, передусім механізм образного сприйняття, вплинути на емоційну сферу особистості того, хто навчається, використати у процесі навчання свідомість та підсвідомість, підключити свідому та несвідому увагу”

Демонстрація тим, хто навчається, зразків мовлення носіїв мови є обов'язковою складовою навчального процесу, а відео надає можливість співвіднести вербальний та невербальний аспекти комунікації, дізнатись більше про життя та культуру країни, мова якої вивчається.

На нашу думку, можна вважати, що розвиток методики використання ТЗН у викладанні іноземних мов починається із появою звукозапису як специфічного навчального засобу. Звичайно, технічні засоби такі як кінопроекційні апарати, діапроектори, кадрпроектори, кодоскопи та фільмоскопи також відігравали значну роль у навчанні іноземних мов: давали студентам можливість зв'язати мовну та змістовну сторони слова, краще зрозуміти мовні структури, забезпечували кращий зворотній зв'язок. Але, все ж таки, слухова наочність у порівнянні з іншими її видами для навчання мовлення відіграє вирішальну роль, забезпечуючи формування та закріплення у пам'яті студентів мовних зразків та вироблення навичок їх вживання.

Саме тому багато вітчизняних і зарубіжних методистів, мовознавців, лінгвістів та викладачів іноземної мови підкреслюють важливість саме появи звукозапису, наголошуючи, що звукотехнічні засоби вперше дали можливість представляти навчальний матеріал у природному мовному середовищі і таким чином відкрили нову еру у викладанні іноземних мов.

Наступною суттєвою для методики викладання іноземних мов технічною розробкою стала можливість поєднання звуку з відео, так звана відеофонограма. Як відомо, відеофонограма направляє навчальну інформацію по двом каналам, візуальному та адитивному, і тим самим надає студентам можливість краще зрозуміти значення іншомовних слів, представити типові ситуації вживання певних мовленнєвих зразків, краще засвоїти граматичні явища, які відсутні у рідній мові.

П.І.Сердюков у своїй роботі “Основи інтенсивного курсу обучения иностранным языкам” [ст 7, 1984] вказує, що 80 % інформації людина отримує за допомогою органів зору і 12-15% за допомогою органів слуху, запам'ятовує 25% побаченої і 15% почутої інформації.”

Таким чином, у 1960-х – початку 1970-х років як у вітчизняних, так і у зарубіжних навчальних закладах у практиці викладання іноземної мови широко використовуються ТЗ, які ми описали вище. Найбільш корисним, практичним та перспективним з них на той час вважася відеоманітофон.

Між тим, саме на початку 60-х у великих наукових та навчальних центрах колишнього Радянського Союзу, США та Європи починає розвиватися якісно новий напрямок у методиці викладання іноземних мов – навчання іноземної мови за допомогою комп'ютеру. У колишньому Радянському Союзі такими центрами стали Обчислювальний Центр АН СРСР (Москва), наукові центри Києва, Рижський політехнічний інститут, Білоруський університет, тощо. У США перші проекти з комп'ютеризації навчання іноземної мови реалізувались

Іллінойським, Ньюйоркським, Станфордським університетами, Дартмутським коледжем та компанією “Інтернешенел Бізнес Мешінс”(ІВМ). У Великобританії перші навчальні комп'ютерні системи розроблялися в університетах Глазго, Лідса, у Едінбургському коледжі.

Всі інженерні винаходи першої половини та середини 60-х ретельно аналізуються співробітниками обчислювальних центрів, великих технічних університетів, та комерційних компаній-розробників, таких як ІВМ, з точки зору їх практичного використання у різноманітних галузях людської діяльності. Дослідники роблять висновок про те, що комп'ютер можна ефективно використовувати у галузі освіти, зокрема для навчання іноземних мов.

У цей час перші програми для навчання іноземної мови починають створюватися дослідними центрами країн колишнього Радянського Союзу, Станфордським та Ньюйоркським університетами США та деякими університетами Європи. У США відповідні пілотні проекти мали назви “Russian Program” та “Das Deutsche Programm”. Ці програми призначалися для навчання лише початківців і лише писемного мовлення.

Всі автоматичні навчальні системи, створені у 60-ті роки, за дидактичними можливостями мало чим відрізнялися одна від одної. Всі вони передбачали жорстку детермінацію дій тих, хто навчається, але мало чим відрізнялися від систем, які використовували найпростіші технічні засоби навчання. Слід зазначити, що недосконалість перших АНС можна пояснити тим, що робота розробників таких систем ускладнювалася цілою низкою таких факторів як висока вартість їхньої експлуатації, невідповідність викладачів до використання АНС у навчальному процесі, неглибокі знання з педагогіки та психології. Майже всі створені у 60-х АНС, крім PLATO, втратили своє практичне значення.

Узагальнюючи відповідні дослідження, можемо виділити наступні переваги використання комп'ютерних програм (АНС) для навчання іноземної мови на цьому етапі: комп'ютерна програма надає більше можливостей для індивідуалізації навчання. Кожен студент може працювати з оптимальною для себе швидкістю та концентрувати увагу на матеріалі, який викликає труднощі саме у нього; комп'ютер обробляє результати виконання великої кількості вправ та вказує на помилки значно швидше, ніж викладач. Комп'ютер не втомлюється, тому його можна вважати ідеальним засобом для роботи, якщо певне знання потрібно засвоїти шляхом виконання великої кількості вправ, включаючи однотипні; комп'ютерна програма надає можливість повторно переглянути матеріал, що вивчається, здатна набагато розширити набір навчальних задач, що використовуються;

Таким чином, можна зробити висновок, що перші комп'ютерні програми надали можливість більш ефективно використовувати аудиторний час, інтенсифікувати процес оволодіння іноземною мовою, значно підвищити мотивацію студентів та суттєво зменшити навантаження викладача механічною роботою на користь високопрофесійної. Перші комп'ютерні програми користувалися популярністю як серед викладачів так і серед студентів, і тому вони не зникли, як зникли мовні лабораторії та лінгфонні

Резюме. Спрямованість розвитку української держави до інтеграції до об'єднаної Європи, вимагає від українських педагогів більш приділяти увагу досягненням, інноваціям і процесам, які відбуваються в системах освіти європейських країн, знати і володіти новітніми інформаційними технологіями, які використовуються в європейських школах. Аналізуються основні завдання застосування методу проекту: підготовка вчителя до професійного використання методу проектів на основі застосування інформаційних технологій; формування у вчителів умінь застосування методу проектів в професійній діяльності; вдосконалення організації навчального процесу в середній і вищій школі на основі методу проекту; розробка методики застосування методу проектів при вивченні предметів гуманітарного циклу.

Ключові слова: метод проектів, проектна робота, підготовка вчителів.

Резюме. Направленность развития украинского государства к интеграции в объединенную Европу, требует от украинских педагогов более внимания уделять достижениям, инновациям и процессам, которые происходят в системах образования европейских стран, знать и владеть новейшими информационными технологиями, которые используются в европейских школах. Анализируются основные задания применения метода проекта: подготовка учителя к профессиональному использованию метода проектов на основе применения информационных технологий; формирование у учителей умений применения метода проектов в профессиональной деятельности; совершенствование организации учебного процесса в средней и высшей школе на основе метода проекта; разработка методики применения метода проектов при изучении предметов гуманитарного цикла. **Ключевые слова:** метод проектов, проектная работа, подготовка учителей.

Summary. Orientation of development of the Ukrainian state to integration to united Europe requires from the Ukrainian teachers pay more attention to achievements, innovations and processes which take place in the educational systems of the European countries, studying and using the informational technologies which are used in the European schools. The basic tasks of using the project work are analysed: teacher's training to the professional using the project work on the basis of informational technologies; forming for the teachers the abilities of using the project work in their professional activity; improving the educational process at the secondary and higher school on the basis of the project work; development of methods of using the project work in teaching the humanitarian disciplines. **Keywords:** project work, project work activity, teachers' training.

Література

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М.: Академия, 2005. – 272 с.
 2. Копылова В.В. Методика проектной работы на уроках английского языка: метод. пос., 2-е издание, стереотипное / В.В. Копылова. – Дрофа, Москва, 2004. – 22с.
 3. Самойленко Н.Б. Особливості навчання учнів, що виявляють розвинені інтелектуальні здібності / Н.Б. Самойленко // Вісник НТУУ «КПІ». Сер. Філософія. Психологія. Педагогіка: зб. наук. праць. – Київ, 2005. – № 3(15). – Ч. 2. – С. 102–108.
- Самойленко Н.Б. Міжнародна співпраця з підготовки вчителів до використання інформаційно-комунікаційних технологій / Н.Б. Самойленко, Г.О. Козлакова // Вища освіта України. – 2007. – № 2. – С. 36–41.

Подано до редакції 11.04.2008

областях; **консультант**, організуючий доступ к інформаційним ресурсам, в т. ч. к другим спеціалістам; **руководитель** (особенно в вопросах планирования времени); **"человек, который задает вопросы"** (по Дж. Питту) – организатор обсуждения различных способов преодоления возникающих трудностей (человек, задающий косвенные, наводящие вопросы, помогающий обнаружить ошибки и т. п.); **координатор** группового процесса; **эксперт**, анализирующий результаты выполненного проекта.

Основные требования к учебному проекту.

1. Работа над проектом всегда направлена на разрешение конкретной, причем социально-значимой *проблемы - исследовательской, информационной, практической*. В идеальном случае проблема ставится перед проектной группой внешним заказчиком. Например: учащиеся школы посещают спортивный клуб, руководство которого заказывает проектной группе дизайн оформления помещений клуба.

2. Планирование действий по разрешению проблемы - иными словами, выполнение работы всегда начинается с проектирования самого проекта, в частности – с определения вида *продукта и формы презентации*. Наиболее важной частью плана является пооперационная разработка проекта, в которой приводится перечень конкретных действий с указанием результатов, сроков и ответственных. Однако некоторые проекты (творческие, ролевые) не могут быть сразу четко спланированы от начала до конца.

3. *Исследовательская работа* учащихся как обязательное условие каждого проекта. Отличительная черта проектной деятельности – поиск информации, которая затем обрабатывается, осмысливается и представляется участниками проектной группы.

4. Результатом работы над проектом, иначе говоря, его выходом, является *продукт*, который создается участниками проектной группы в ходе решения поставленной проблемы.

5. Представление заказчику и (или) общественности готового продукта с обоснованием, что это наиболее эффективное средство решения поставленной проблемы. Иными словами, осуществление проекта требует на завершающем этапе *презентации продукта и защиты самого проекта*.

Таким образом, работа над проектом позволяет сделать следующие **выводы**:

1. Благодаря проекту повышается самооценка студента, обогащается его социальный и духовный опыт, студент приобщается к творчеству, развивая свою личность.

2. Проектная работа помогает решить проблему мотивации, формирует и совершенствует общую культуру общения и социального поведения в целом.

3. Проектная работа приобщает студента к практическому владению иностранным языком, способствует развитию устно-речевых и лексические навыки, совершенствованию умений и навыков письменной речи, позволяет реально оценивать свои языковые возможности.

4. Выполнение проекта позволяет повысить успеваемость за счет обобщения, закрепления и повторения учебного материала, организации его практического применения, устранения пробелов в образовании.

кабинети 1960-х років.

Взагалі, багато дослідників виділяють період з 1960 до початку 1970-х років як перший (початковий) етап в історії розвитку методики використання комп'ютерної техніки для навчання іноземної мови.

Між тим, на початку 1970-х років з'являється міні- комп'ютер, а потім і комп'ютерні технології, які дозволяють відтворювати звук та відео. Протягом 1970-х різко зростає виробництво комп'ютерів, починає знижуватися їхня вартість. Потенціал та ефективність використання комп'ютерної техніки для навчання іноземної мови стають настільки очевидними, що проводяться перші конференції, присвячені особливостям використання комп'ютерної техніки у навчанні іноземним мовам.

Розвиток методики навчання іноземної мови як науки у цей час також відбувається дуже стрімко. Саме тому, протягом 1970-х починає формуватися характерна тенденція до посилення комунікативної спрямованості навчального процесу, активно розвивається комунікативна методика навчання.

На основі принципів комунікативного підходу починають створюватися численні окремі методики навчання, зокрема: проблемне навчання, проектна методика, навчання через роблення, тощо; видаються відповідні посібники, методичні вказівки та рекомендації. Принципи комунікативної методики навчання іноземної мови стають також основою для створення нових та вдосконалення існуючих навчальних комп'ютерних програм.

Зокрема, комп'ютерні програми, розроблені у рамках комунікативного підходу до навчання іноземної мови, включають тих, хто навчається у комунікативній ситуації, надають їм можливість не тільки закріплювати отримане знання, а і конструювати нове.

Отже, на цьому етапі (початок 1970-х – середина 1980-х) комп'ютерна техніка та програми використовуються не тільки для закріплення певних знань через вправління, але й для одержання нових знань та вироблення мовленнєвих навичок через мовні ігри, реконструкцію тексту та читання.

З початку 80-х відбувається значний прогрес у галузі досліджень машинного інтелекту. Зокрема, розробляються технології розпізнання та аналізу мови, машинного перекладу, штучного інтелекту, навчання мови за допомогою комп'ютеру, тощо.

Всі ці технології вчені намагаються використати для розробки навчальних програм. Відомо, що на початку 80-х розробляється велика кількість таких програм у країнах колишнього Радянського Союзу, США та у Європі.

Узагальнюючи навчальні можливості комп'ютерних програм 70-х - середини 80-х, можемо констатувати, що крім інтерактивності та використання відео та аудіо технологій, комп'ютерні програми мають такі особливості: більший акцент на навчанні використання певних мовних форм, а не на самих формах; імпліцитне, а не експліцитне навчання граматичного матеріалу; навчання, спрямоване на створення автентичних висловлювань, а не на роботу з готовими зразками мовлення; не оцінюються абсолютно всі дії студентів; гнучкість у аналізі висловлювань студентів;

У кінці 1980-х спосіб використання комп'ютерів та комп'ютерних

програм для навчання іноземної мови знову піддається критиці. Вітчизняні та зарубіжні вчені наводяться аргументи про те, що у навчанні іноземної мови потенціал комп'ютерної техніки використовується не достатньо, оскільки комп'ютер використовується хаотично і тому відіграє другорядну, а не головну роль у навчанні іноземної мови.

Третій етап застосування комп'ютерної техніки як засобу навчання іноземної мови також характеризується активним використанням Інтернет-ресурсів у навчанні. У своїх роботах провідні дослідники з цього питання виділяють три основні способи використання мережі Інтернет у навчанні іноземній мові: як джерела автентичної інформації; для самостійної роботи студентів з Інтернет ресурсами; для спілкування віддалених користувачів.

Використання Інтернету як джерела автентичної інформації є дуже важливим при підготовці викладача до занять з іноземної мови, особливо іноземної мови професійного спрямування. До появи мережі Інтернет, викладачам було досить складно знайти новий цікавий автентичний матеріал з певної теми. З появою мережі Інтернет ситуація докорінно змінилася, оскільки у викладачів з'явилася можливість знайти в Інтернеті нову автентичну інформацію практично з будь-якої теми, що значно підвищує процесуальну мотивацію тих, хто навчається.

Самостійна робота студентів з інтернет ресурсами може включати таку діяльність: робота студентів з граматичним матеріалом: виконання студентами різних вправ у режимі on-line, проходження тестів, користування on-line словниками, використання програм перекладу, вивчення "idiom of the day" чи "word of the day", мовні ігри; робота з сайтами, які розроблені для підтримки підручника з іноземної мови, за яким навчаються студенти, робота з відповідними матеріалами, які надсилаються з таких сайтів; участь студентів у форумах та on-line дискусіях, прослуховування новин з сайту BBC, CNN та інших; навчання у рамках певного on-line курсу.

Перші спроби використання можливостей мережі Інтернет для навчання спілкування англійською мовою з'явилась на початку 90-х. Використання мережі Інтернет мало найбільший вплив на навчання іноземній мові, оскільки виникла можливість безпосереднього, дешевого та зручного спілкування тих, хто вивчає мову. Це спілкування могло бути асинхронним (через електронну пошту) чи синхронним, за допомогою таких програм ICQ, IRC, Microsoft Messenger тощо. З часом з'явилося програмне забезпечення, що дозволяло спілкуватись між собою одночасно декільком користувачам.

У наш час мережа Інтернет дає можливість студентам обмінюватися великими об'ємами інформації, графікою, звуковими та відео файлами, спілкуватися при розробці різних дослідницьких проектів зі студентами з англосмовних країн.

Список літератури

1. П.І.Сердюков, "Основы интенсивного курса обучения иностранным языкам" 1984, Киев "Вища школа"
2. Graham Davies, взято із Інтернету (http://www.languages-ict.org.uk/managing/digital_language_labs.pdf), 23.02.08

Подано до редакції 12.04.2008

по интересам, распределение ролей заданий в соответствии с уровнем знаний, желаемой практической деятельностью в рамках проекта. Существуют различные типы проектов: исследовательский, информационный, объектно-ориентированный и др. Роль преподавателя состоит в *формулировке учебных задач*; он указывает, где можно найти материал. Кроме того, совместно планируется вся серия занятий, на которых предлагается использовать проектную работу.

В творческий союз студенты вовлекаются постепенно. Для этого им необходимо ознакомиться с дополнительной литературой по заданной теме, разработать план ответа. Основным принципом обучения иностранному языку по проектной методике является *личностная ориентация учебного процесса на интересы и цели студентов*. Задача преподавателя состоит в том, чтобы *помочь студентам усвоить информацию, выразить свое отношение к миру, событиям*.

Защита проекта осуществляется на одном из последних занятий по теме. Презентации проекта осуществляется, как правило, в устной форме, при этом учитываются: содержательная сторона выступления, умение реагировать на вопросы оппонентов защиты, оформление работы.

При рассмотрении оформления принимается во внимание: 1) грамотность, 2) логичность изложения материала, 3) аккуратность, 4) наличие наглядной, иллюстративной части. Форму презентации студенты выбирают сами.

В процессе работы над проектом меняется роль учителя. Он организует для учащихся свободную деятельность, связанную с реальным окружающим их миром. Он выступает инициатором предлагаемых тем проектов и участвует в выборе лучших тем проектов, предложенных учащимися, путем принимает голосования.

Учитель может подсказать новые источники информации или просто направить мысль учеников в нужную сторону для самостоятельного поиска. Но в результате ученики должны самостоятельно и совместными усилиями решить проблему, применив необходимые знания подчас из разных областей, получить реальный и осязаемый результат. Решение проблемы, таким образом, приобретет контуры проектной деятельности. Разумеется, со временем реализация метода проектов претерпела некоторую эволюцию. Родившись из идеи свободного воспитания, она становится в настоящее время интегрированным компонентом вполне разработанной и структурированной системы образования.

Но суть ее остается прежней – стимулировать интерес ребят к определенным проблемам, предполагающим владение некоторой суммой знаний, и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний. Другими словами, от теории к практике – соединение академических знаний с прагматическими при соблюдении соответствующего баланса на каждом этапе обучения.

Роль преподавателя в проектной деятельности: энтузиаст, вдохновляющий и мотивирующий учащихся на достижение цели; специалист, обладающий знаниями и умениями в нескольких (не обязательно во всех)

Обсуждение презентации и полученных результатов.

Работая над проектом, ученик овладевает навыками работать самостоятельно, решая проблему, находя способы ее решения, подбирая необходимый материал, развивает интеллектуальные умения, целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, приобретает определенные учебные навыки и, овладевая знаниями, умениями и навыками, способен социально и профессионально адаптироваться в современных условиях.

В статье об образовательном проекте Дэвид Жак ставит вопрос о его цели эффективности. Он считает, что проектная работа важна в системе высшего образования, так как позволяет студенту приобретать знания, которые невозможно получить при традиционных методах обучения. Студенты проявляют инициативу и делают выбор самостоятельно.

Навыки студентов в процессе работы в проекте: индивидуальные: ставить задачи; углублять знания; развитие практических навыков, способностей; активно учиться; формировать независимые суждения; приобретать навыки самоорганизации, самосовершенствования; создание уникального продукта; сбор и анализ информации; оценивание работы других; инициативность; междисциплинарные: связь с другими кафедрами; восприятие фактов в незнакомых ситуациях; интеграция знания из различных источников; умение выражать спорные утверждения; групповая работа: принятие решений; толерантность; сотрудничество; самосознание : изучение своих сильных и слабых сторон; оценка своих возможностей в соответствии с поставленной задачей; удовлетворение от результата; свобода в процессе обучения; общение: представлять работы в ясной и эффективной форме; восприятие информации и умение ставить вопросы; убедительное, логическое выступления.

Сотрудничество преподавателей и студентов в условиях осуществления проектной работы на занятиях английского языка имеет ряд особенностей.

Спецификой иностранного языка является обучение речевой деятельности. Чтобы сформировать у студентов необходимые умения и навыки в том или ином виде речевой деятельности, необходима активная устная практика для каждого студента группы. Метод проектов может позволить решить данную учебную задачу, превращая занятия иностранного языка в дискуссионный, исследовательский клуб, в котором решаются значимые и доступные для студентов проблемы.

В основе проекта лежит *проблема*. Для ее решения студентам требуется не только знание языка, но и владение достаточным объемом разнообразных предметных знаний. Также студенты должны владеть определенными интеллектуальными (работа с информацией, ее анализ, обобщение и выводы), творческими (выработка идеи, вариантов решения проблемы, прогноз последствия предложенного решения), коммуникативными (ведение дискуссии, умение слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения, излагать свою мысль) умениями.

Технология выполнения проекта дается на русском языке, реальная же работа студентов осуществляется на английском языке. Сначала определяют, какой проект будет выполняться: индивидуальный, парный или групповой. Если проект парный или групповой, то происходит формирование микрогрупп

УДК 657.0:339.138

МОДУЛЬНЫЙ ПРИНЦИП ОРГАНИЗАЦИИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Герасименко Игорь Анатольевич, аспирант
Донецкий государственный университет управления*

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. Артамонва, А.Ю. Белогууров [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 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

необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия.

Цели развития компетентности студентов высшей школы: формировать у студентов чувства лидерства для признания и получения успеха в обществе; способность критически мыслить и решать проблемы; проявить собственные ценности; опробовать новые стили поведения; проведение исследований.

Условия, при которых эти цели могут быть выполнены: опыт при совместной работе с людьми разного социального происхождения и различными системами ценностей и интересов; проведение анализа и способность интегрировать приобретаемый опыт; решение новых, сложных задач, связанных сферами деятельности, важными и интересными для студентов; участие в новой деятельности (лидерской, инновационной, исследовательской и проч.); оказания поддержки во время выполнения работы; необходимость достижения высоких стандартов при выполнении самостоятельной учебной работы: подготовка докладов, проведение семинаров и участие в исследованиях; время, на исследования является важнейшей частью образовательной программы.

Отметим две категории основных подходов использования метода проектов при обучении иностранным языкам: разработка проектов, не связанных с материалом учебника для дальнейшего представления информации зарубежным сверстникам; исследовательские проекты, связанные с изучением определенной темы учебника.

Проекты Дианы Фрид-Буд для изучающих иностранные языки: социально направлены; проектная работа делится на подготовительные упражнения и на работу над самими проектами; дифференцированы (уровень владения учащимися языком, их собственные интересы и индивидуальные потребности овладения теми или иными видами речевой деятельности); создание ситуаций, приближенных к действительности и способствующих применению учениками знаний, полученных в процессе обучения.

Испанские педагоги Рамон Рибе и Нурия Видал выделяют три направления, готовящих школьника к выполнению проекта: развитие коммуникативных способностей в пределах определенных лексических тем и выполнение конкретных заданий; включение в процесс обучения заданий из изученного лексического материала и навыков сбора и отбора информации, определения путей ее поиска, даты представления результата, способствующих овладению учащимися необходимыми интеллектуальными, творческими и коммуникативными умениями; знания в пределах изученных речевых тем и интегративные знания из других предметов.

По их технологии работа над проектом состоит из следующих этапов:

1. Создание творческой атмосферы в группе. Предложение темы исследования. Выбор темы проекта.
2. Согласование общей линии разработки проекта. Формирование групп. Составление подробного плана работы над проектом.
3. Общий сбор полученных всеми результатов. Презентация проекта.

осуществлять анализ уже совершенной деятельности; деятельностная технология – быть субъектом предстоящей деятельности: осознавать и определять цели деятельности, проектировать как, и с помощью чего можно их достичь; самоопределяемая технология – уметь самостоятельно и обоснованно делать выбор, самоопределяться в деятельности, способах, средствах, путях решения; коммуникативная технология Уметь общаться, вести диалог, осуществлять конструктивную критику и поиск решения.

Целями проектной деятельности являются: повышение личной уверенности каждого участника проектной деятельности, его самореализации и рефлексии; развитие осознания значимости коллективной работы, сотрудничества для получения результатов процесса выполнения творческих заданий; развитие исследовательских умений.

Проектное обучение стимулирует истинное учение самих учеников, потому что оно: лично ориентировано; использует множество дидактических подходов; самомотивируемо, что означает возрастание интереса и вовлеченности в работу по мере её выполнения; поддерживает педагогические цели в когнитивной, аффективной психомоторной областях на всех уровнях; позволяет учиться на собственном опыте и опыте других в конкретном деле; приносит удовлетворение ученикам, видящим продукт своего труда [3].

Последовательность этапов в работе над проектом несколько отличается в европейском и американском вариантах.

Американский вариант: постановка цели: выявление проблемы, противоречия; формулировка задач; обсуждение возможных вариантов исследования, сравнение предполагаемых стратегий, выбор способов; самообразование и актуализация знаний при консультативной помощи учителя; продумывание хода деятельности, распределение обязанностей; исследование: решение отдельных задач; обобщение результатов, выводы; анализ успехов и ошибок; коррекция или переход к новому проекту

Европейский вариант: подготовка; планирование; исследование; результаты и/или выводы; представление или отчет; оценка результатов и процесса.

Особая роль отводится Дж. Равену в его анализе передовой педагогической практики и определении метода проектов как наиболее адекватной образовательной технологии развития «высших компетентностей».

В его книге «Ценностные ориентации определяют наиболее важные задачи образования» («The most important problem in education is to come to terms with values», 1990) обсуждаются серьезные препятствия для распространения эффективных обучающих программ, которые основаны на ценностной природе компетентности. Он отмечает, что любое обучение должно ориентироваться на развитие компетентностей, которые базируются на ценностях учащихся. Учителям необходимо научиться выявлять и уважать индивидуальные ценности учащихся. Для этого им нужно использовать педагогические технологии, которые применяются для формирования одинаковых компетентностей у разных учащихся.

Согласно Равену, компетентность – это специфическая способность,

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 автоматизированных информационных систем, баз данных и из других источников информации постепенно накапливается и обогащается в процессе разработки мультимедиа курса (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

организацию занятий, которая предусматривает комплексный характер деятельности всех его участников по получению образовательной продукции за определенный промежуток времени – от одного урока до нескольких месяцев.

Им отмечены следующие требования к организации проекта: инициатива учащихся; возможность выполнения разных проектов одновременно; тема проекта одна, а пути реализации разные; значимость для окружающих; исследовательская работа; приобретение знаний и навыков мышления; возможность изменений в ходе выполнения проекта; решение конкретной проблемы; реальность проекта.

На основании анализа научно-методической литературы по вопросам метода проекта, нами были выделены основные задания применения метода проекта, а именно: подготовка учителя к профессиональному использованию метода проектов на основе применения информационных технологий; формирование у учителей умений применения метода проектов в профессиональной деятельности; совершенствование организации учебного процесса в средней и высшей школе на основе метода проекта; разработка методики применения метода проектов при изучении предметов гуманитарного цикла.

В настоящее время при изучении любой дисциплины, и иностранного языка в частности, важным является не только развитие интеллектуальных, но и творческих способностей студентов.

В школе и вузе процесс обучения иностранному языку строится согласно принципам сотрудничества и совместного творчества педагога и студента. На занятиях применяются различные учебные технологии: исследовательская (проблемно-поисковая) – реализация педагогом модели "обучение через открытие"; коммуникативная (дискуссионная)- наличие дискуссий, характеризующихся различными точками зрения по изучаемым вопросам, сопоставлением их, поиском за счет обсуждения истинной точки зрения; имитационного моделирования (игровая)- моделирование жизненно важных профессиональных затруднений в образовательном пространстве и поиск путей их решения; психологическая (самоопределенческая) - самоопределение обучаемого к выполнению той или иной образовательной деятельности; деятельностная- способность ученика проектировать предстоящую деятельность, быть ее субъектом; рефлексивная- осознание учеником деятельности: того как, каким способом получен результат, какие при этом встречались затруднения, как они были устранены, и что чувствовал ученик при этом.

Поиск новых образовательных технологий в основном ориентирован на личностные качества студентов и их интерес к изучению иностранного языка. Наибольшего эффекта, с точки зрения совместного творческого процесса, позволяет достичь проектная работа.

В проектной работе используются следующие технологии: проблемно-исследовательская технология – исследовать проблемы и проблемные ситуации; имитационного моделирования технология – приобретать опыт решения жизненно важных проблем; рефлексивная технология – уметь

предоставляли молодежи разных наций и народов осознания ее принадлежности к объединенной европейской культуре.

Направленность развития украинского государства к интеграции в объединенную Европу, требует от украинских педагогов более внимания уделять достижениям, инновациям и процессам, которые происходят в системах образования европейских стран, знать и владеть новейшими информационными технологиями, которые используются в европейских школах. Воспитание учеников в духе интеркультурности, демократии, толерантности поможет им стать в действительности гражданами Европы и свободно чувствовать себя на ее поприщах.

Необходимость совершенствования подготовки учителей гуманитарных дисциплин к использованию метода проектов информационных технологий на основе информационных технологий подтверждают правительственные документы [4].

На современном этапе развития образования метод проектов как наиболее прогрессивный применяется в ряде учебных заведений Российской Федерации, Украины и других странах. Исследованию его эффективности посвященные работы как зарубежных, так и отечественных ученых: И.Л.Бим, И.А.Зимней, Т.Е.Сахаровой, О.М.Моисеевой, Е.С.Полат, И. Чечель, L.Fried-Booth, T. Hutchinson, D. Phillips и др.

Многочисленными исследованиями установлено, что метод проектов выступает как важный компонент системы продуктивного образования и представляет собой нестандартный, нетрадиционный способ организации образовательных процессов посредством активных способов действий (планирование, прогнозирование, анализ, синтез), направленных на реализацию личностно-ориентированного подхода [2].

Метод проектов способствует решению некоторой проблемы, в частности учебной, которая предусматривает, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой – интеграция знаний, умений из разных отраслей науки, техники, технологии, творческих отраслей. Результаты выполненных проектов должны быть, что называется, "осязаемыми", то есть, если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая – то конкретный результат, готовый к внедрению [1]. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Автор современного учебника по дидактике А.В. Хуторской обсуждает вопрос о возможности объединения классно-урочной и проектной формы занятий в условиях современных реформ в образовании. Основную ценность проектной системы обучения он видит в том, что ученики создают образовательный продукт, а не просто изучают определенную тему.

Специалисты из стран с опытом проектного обучения, предлагают использовать его как дополнение к другим видам обучения. Проект, будучи монопредметным, межпредметным и надпредметным (или внепредметным) может быть полезной альтернативой классно-урочной системы.

По А.В. Хуторскому образовательный проект представляет собой такую

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, fli); аудиокомментарии (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 этапах 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.

Такая гибкая организация и оптимизация учебной информации предоставляет возможность формирования траектории изучения материала, обеспечивает индивидуальный и дифференцированный подход в обучении, тем самым, в значительной степени позволяет повысить эффективность электронного учебного процесса.

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.

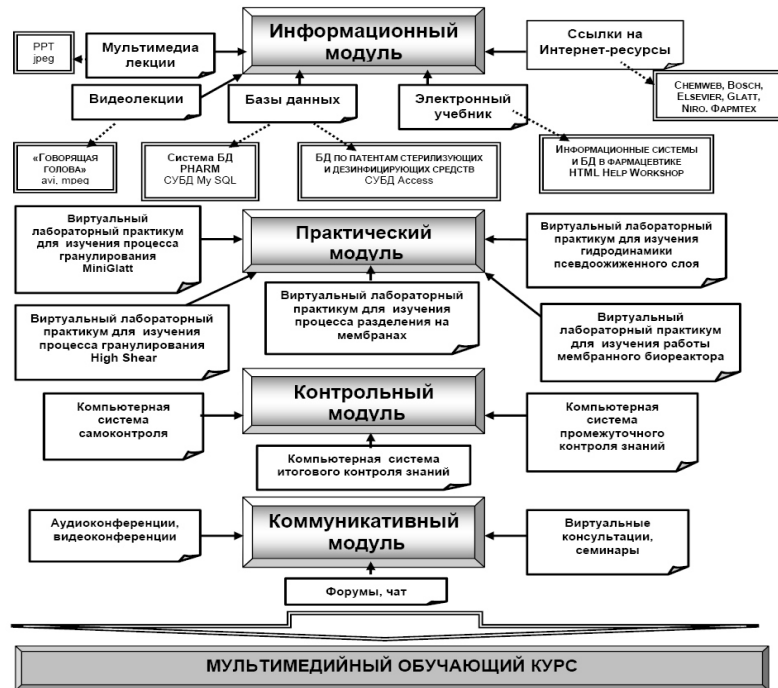


Рис. 2. Модульная структура мультимедийного обучающего курса

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, изменчивость, 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.

Практичні передумови нових підходів до підготовки вчителя полягали в тому, що в навчальних закладах відбувалися інтеграційні процеси. Навчально-виховна робота у багатьох творчих ВНЗ будувалася на основі цілісного підходу до підготовки педагогічних кадрів. Для того, щоб знання студентів стали засобом розвитку педагогічного мислення, а випускники могли самостійно вирішувати професійні завдання, необхідно було розробити нові концептуальні підходи щодо вдосконалення підготовки вчителя.

На думку сучасних вчених, в якості такого підходу виступає ідея неперервної освіти вчителя. Вони підкреслювали, що мета сучасної системи педагогічної освіти – безперервний загальний та професійний розвиток учителя. Неперервна освіта дає можливість учителю реалізувати свої можливості, збагатити свій потенціал і характеризує суть усієї його життєдіяльності. Зміст та структура психолого-педагогічних дисциплін повинні створювати комфортні умови для розвитку особистості майбутнього вчителя. Розвиток індивідуальності вчителя – провідний напрям професійного виховання в педагогічному вищому навчальному закладі, який реалізується на основі цілісного та міждисциплінарного підходів.

Таким чином, згідно технологічного підходу, рівень майстерності вчителя іноземної мови багато в чому визначається його теоретичною, інструментальною, методичною компетентністю, лінгвістичною, психолого-педагогічною компетенцією, розвитком креативно-технологічного мислення особистості, навичок конструктивно-технологічної діяльності – складових технологічної компетентності. Успішність педагогічного процесу вищого навчального закладу, на нашу думку, залежить від здійснення особистісно-зорієнтованого підходу

Література

1. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. – 2002. - №12. – С.11-15.
2. Пехота О.М. Професійна індивідуальність майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. Вісник Академії пед.наук України. – 1994. - №5. – С.106.
3. Прокопенко І.Ф., Свдокімов В.І. Педагогічна технологія – Х.: Основа, 1995. – С.103
4. Савченко О.Я. Особистісно-орієнтована модель підготовки майбутнього вчителя // Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми. У 6-ти книгах. – Чернівці: Митець, 1996. – Кн.1. – С.10-13.
5. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование//Педагогика. – 1994. - №5. – С.16-21.
6. Смолук І.О. Розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти України /Теорія і практика/: Дис... д-ра. пед. наук: 13.00.01. – Луцьк, 1999. – 375с
7. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996.

Подано до редакції 10.04.2008

УДК 681.3.004:37

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ФОРМА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Самойленко Наталья Борисовна, старший преподаватель Севастопольский городской гуманитарный университет

Перед европейским образованием в XXI веке поставлены определенные цели, которые должны способствовать созданию единственного европейского пространства, формированию "европейской ментальности" и европейской гражданственности рядом с гражданственностью национальной. Происходит универсализация и стандартизация европейских знаний, которые бы

необхідний елемент діяльності над проектом, що надає йому особистісного характеру. При вирішенні проблеми учні розкривають свої можливості в цілому, якщо проблема торкається аспектів їхнього особистого життя.

Уміння користуватися проектною технологією вимагає від викладачів іноземної мови високої кваліфікації, певного рівня інноваційного мислення, орієнтації на особистісний та професійний розвиток учнів у процесі навчання. Психологічна грамотність і компетентність у різних галузях науки необхідні для організації проектною діяльності учнів. Креативні здібності вчителя, його творчий потенціал, досвід відіграють значну роль у роботі над проектами.

Особливе місце у вивченні іноземної мови належить активним методам і прийомам навчання - іграм та ігровим вправам, що сприяють оволодінню іноземною мовою і комплексній реалізації цілей навчання (практичної, виховної, загальноосвітньої, розвиваючої). У грі учні не тільки засвоюють матеріал, але й формують і розвивають граматичні, фонетичні і лексичні навички і види мовленнєвої діяльності, забезпечують комунікативну спрямованість навчального процесу.

Дослідження ролі, функції і місця ігор при навчанні іноземним мовам відбуваються в декількох напрямках, що передбачають: вивчення ігрових форм діяльності в дитячому віці (Ельконін Д.Б.), методичне обґрунтування застосування навчально-мовленнєвих ситуацій у навчанні іноземним мовам (Пасов Є.І., Лісова С.В., Рогова Г.В.), узагальнення досвіду навчання діалогічній мові з використанням рольової гри (Скляренко Н.К., Олійник Т.І. тощо).

У наслідок демократичних перетворень в Україні чітко простежуються такі тенденції: з одного боку, відродження національної самосвідомості, української культури і мови, з іншого, прагнення до інтеграції у світовий та Європейський простір, що вимагає орієнтації на інтеркультурну освіту.

Ідея професійно-особистісного розвитку вчителя, як процес неперервний, найбільш успішно здійснюється в системі неперервної освіти. Неперервна педагогічна система, за нашою моделлю підготовки вчителя-професіонала, охоплює: основну стратегічну мету формування особистості майбутнього вчителя іноземних мов для діяльності на різних ступенях педагогічної системи: дошкільних закладах, початкових класах, середній загальноосвітній школі, профтехучилищах, технікумах тощо; модель особистості вчителя іноземної мови як спеціаліста-професіонала (систему діагностичних якостей); педагогічні технології, що забезпечують ефективне формування таких професійно-особистісних якостей, механізмів та засобів, що зменшують стихійність, непередбаченість та розкид результатів навчання та виховання.

На кожному ступені навчання, особливо при оволодінні новими видами діяльності, необхідними для успішного виконання функцій нової соціальної ролі, виникають різноманітні труднощі. Для вирішення усіх цих проблем та завдань вітчизняна та зарубіжна педагогіка досліджує та розробляє активні засоби навчання, впроваджує нові технології навчання та виховання, які сприяють пробудженню інтересу до процесу пізнання, стимулюванню пізнавальної активності учнів, студентів, що створює важливий компонент неперервної освіти.

У статті розроблений напрямок мультимедійного навчального курсу, заснованого на модульному принципі організації електронного навчання по фармацевтичних спеціальностях.

The article considers the direction of the multimedia training rate based on a modular principle of the organization of electronic training on pharmaceutical specialities.

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 // Ежедельник Аптека. – 2002. – № 42. – С. 14 – 17.
- 9.Немченко А. С. Фармацевтическое ценообразование. – Харьков: фирма «Радар», 1999. – С. 290.

Подано до редакції 17.04.2008

УДК 378.174.34:811.11

ПРОВЕДЕНИЕ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ У БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ НА ОСНОВЕ КРЕАТИВНОГО ПОДХОДА

Олексіенко Людмила Леонидовна

Криворозжський державний педагогічний університет

Ориентация экономики Украины на международные контакты, интернационализацию деловых отношений, особенности в области менеджмента, предлагает с одной стороны модернизацию вузовского процесса, с другой,- повышение удельного веса учебных предметов в профессиональном становлении будущих специалистов.

Активизация международных контактов и возможности коммуникации с представителями различных культур и языка актуализирует роль иностранного языка в профессиональной подготовке будущих менеджеров. Овладение культурой иноязычного общения, осознание специфики межкультурной коммуникации выступает важными характеристиками профессионализма управленческих кадров. “Взаимодействие и обучение возможно лишь при наличии качественной профессиональной подготовки и достаточного уровня речевой культуры на иностранном языке” [1, 4].

Спрос на управленческие знания и овладение навыками иноязычного обучения в профессиональных ситуациях обуславливает поиск новых подходов к подготовке менеджеров в условиях высшей школы и методике преподавания иностранного языка. В решении этой проблемы значительный

вклад внесли работы Г. Беркаш, Г. Китайгородской, Л. Гурань, И. Зимней, С. Мельника и др. Использование игрового подхода посвятили свои исследования А. Банаев, В. Бедерханова, Ю. Краснова, С. Славкова и др. Теоретические основы совершенствования качества подготовки в условиях высшей школы изложены в трудах А. Бойко, А. Вербицкого, Л. Кондрашовой, по вопросам технологической подготовки В. Вергасова, Ю. Кулюткина, А. Эсаулова и др.

Все авторы названных работ едины в одном, что трансформация образования предвидит развитие творческого человека, способной не только к трансляции знаний, а также и к образованию мировых примеров культуры и духовности. В подготовке будущих специалистов к управленческой деятельности все большую роль приобретает подход к организации учебного процесса, который бы максимально стимулировал развитие креативных способностей личности. Креативный подход к организации учебных занятий в основе своей содержит многоуровневое образование с механизмом рационального познания - интеллекта и креативного механизма - творчества. "Основным механизмом этого процесса является собственная активность личности, включенной в воспитательный процесс в качестве его субъекта и соавтора" [2, с. 34].

Традиции и творчество в педагогике не антиподы. В какой-то мере сдерживая творчество, традиции все же дают дорогу новому, изменяются под давлением требований жизни. Сегодня нетрадиционные или нестандартные занятия - это новые эффективные приемы в организации семинаров, учебного процесса. Услышанное и увиденное на таких занятиях подталкивает преподавателей пересмотреть свой педагогический арсенал, равняется на методические ориентиры более высокой пробы, поощряет при дальнейших поисках работы. В методической работе очень важным есть отход от шаблона, поддержка инициативы преподавателем, образования условий для непроизвольного обмена идеями, опытом, мыслями.

В педагогической практике преподаватели активно используют такие творческие занятия, как: семинар - деловая игра, практическое занятие - путешествие, семинар-пресс-конференция, практическое занятие - КВН, семинар - взаимообучаемость студентов, практическое занятие- творческий отчет, практическое занятие - деловая игра.

Семинар-конкурс (английский язык). За 3-4 дня до занятия преподаватель сообщает студентам о конкурсе, просит выучить тексты на английском языке. Программа соревнования по теме "Рабочий день студента". Преподаватель, например, включает такие задания: расскажи про свой распорядок дня, расскажи как ты помогаешь своей маме, расспроси своего друга, что он делает после школы; накрой стол и прокомментируй свои действия; проведи физкульт - паузу; используй рифмовки, считалки на английском языке; выполни контрольные задания. Занятия заканчиваются небольшим концертом на английском языке.

Семинар-пресс-конференция. Преподаватель сообщает студентам, что по одной из тем программы состоится конференция с гостем.

Роль гостя достанется самому подготовленному студенту, все остальные - журналисты. Каждый готовит вопросы. На занятии составляются столы, за

модульного навчання лежить поняття модуля, який визначається як міра, компонування знань для зручного засвоєння.

На відміну від традиційного навчання, де первинним є зміст освіти (І.Я.Лернер), у модульному – цільовий компонент визначає структуру і характер навчальної діяльності. Змінюється роль викладача, який у процесі навчання перетворюється з інформатора в діагноста, консультанта-радника, мотиватора, створювача оптимальних умов для диференційованого навчання учнів/студентів. Способи взаємодії викладача і студентів мають активний розвиваючий характер. Засоби навчання входять у модуль і є ефективними для реалізації змісту навчального матеріалу [6].

Об'єктивізація оцінювання знань студентів забезпечується діагностичними методиками контролю на основі чітких і однозначних критеріїв. Якщо учень/студент отримав незадовільну оцінку, він може повернутися до модуля знову і, повторно його вивчивши, перездати.

За рахунок варіативності підходів до модульного структурування іноземної мови (модуль аудіювання та говоріння, модуль читання, модуль письма) диференційованим стає і процес її засвоєння.

Метод проекту виник ще на початку ХХ-го століття, коли пошуки і зусилля педагогів, філософів були спрямовані на те, щоб знайти засоби, шляхи розвитку активного самостійного мислення дитини, щоб навчити її не просто запам'ятовувати і відтворювати знання, що дає їм школа, а навчити застосовувати їх на практиці. Займаючись цими проблемами, американські педагоги Джон Дьюї і В.Х. Кілпатрик звернулися до активно-пізнавальної і творчої діяльності дітей при вирішенні однієї, загальної для всіх проблеми. Для вирішення даних проблем, безумовно, були потрібні знання з різних галузей.

Метод проектів знайшов широке застосування в багатьох країнах світу, тому він визнаний одним із провідних. Розглянемо, який внесок зробив метод проектів у викладання іноземних мов і як його можна використовувати з урахуванням специфіки предмета. В основі проекту лежить проблема. Для того, щоб її вирішити, учням потрібно не тільки знання мови, але й володіння великим обсягом різноманітного і достатнього для вирішення даної проблеми матеріалу. Крім цього, студенти повинні володіти певними інтелектуальними творчими і комунікативними вміннями: працювати з інформацією, з текстом, аналізувати інформацію, робити узагальнення, висновки, генерувати ідеї; уміння знаходити не один, а багато варіантів вирішення проблеми, уміння прогнозувати наслідок того або іншого вирішення.

До комунікативних умінь відносимо, насамперед, уміння вести дискусію, слухати і чути співрозмовника, відстоювати свою точку зору, уміння знаходити компроміс зі співрозмовником і лаконічно викладати свою думку. Метод проектів – суть розвиваючого, індивідуально-зорієнтованого характеру навчання. Даний метод може бути широко використаний на будь-якому ступені навчання, у тому числі в початковій школі при будь-якій моделі навчання. Усе залежить від вибору проблеми, що вимагає певних мовних засобів для її розробки і вирішення.

Метод проектів у курсі іноземної мови може бути використаний у межах програмного матеріалу, практично, з будь-якої теми. Індивідуальність –

навчального закладу.

Основна функція педагогічних технологій – реалізація освітніх цілей навчального процесу та розвиток особистості. Звідси витікає принцип цілісності технології, який передбачає закономірності розвитку технологічної системи: інваріантність її структури при гармонічній взаємодії всіх її складових елементів. Інший принцип технології – варіативно-особистісна організація навчання, тобто адаптованість до особистісних індивідуальних особливостей студентів.

Однак слід зазначити, що цей принцип недостатньо яскраво представлено в його традиційних технологіях навчання, проте він є суттєвою ознакою прогресивних технологій та має принципове значення для індивідуального підходу в навчанні. Цінність педагогічної технології як галузі педагогічної науки та практики полягає в тому, що вона дозволяє в реальному педагогічному процесі реалізувати єдність навчання та виховання на прикладному рівні.

Аналіз вітчизняних та зарубіжних визначень педагогічних технологій може бути корисним для прогнозування технологічних тенденцій у вітчизняній освіті взагалі та у процесі викладання іноземних мов, зокрема.

Технологізація навчання вимагає глибокого підходу до визначення його цілей. Діагностичність цілей, спрямованість на розвиток особистості за умов урахування її особливостей вимагає реструктурування процесу викладання іноземних мов у ВНЗ. На особливу увагу в цьому плані заслуговує впровадження в навчальний процес технології інтенсивного навчання іноземним мовам: сугестивної технології, ігрової технології, проблемно-модульного навчання; проектної технології, комп'ютерної технології тощо.

У програмах, зорієнтованих на процес, так чи інакше відбиваються основні методичні підходи, застосування яких дозволяє вирішувати завдання навчання іноземним мовам більш адекватно. Найпопулярнішими у вітчизняній методиці в даний час є такі підходи до навчання іноземним мовам, як: комунікативний, особистісно-діяльнісний, когнітивний, соціокультурний і сугестопедичний (інтенсивний). Розглянемо деякі технології навчання іноземної мови більш детально.

Розширення цілей навчання іноземним мовам у сугестопедичному курсі вимагає взаємодії різних підходів до навчання, розмаїтості технологій. Урахування комунікативних факторів поряд із сугестивними допомагає оптимізувати процес іншомовного спілкування. При особистісно-діяльнісному підході учень стає центральною фігурою навчального процесу. Систематизація мовних знань, що лежать в основі комунікативної діяльності учнів, сприяє підвищенню загального рівня їхньої комунікативної компетенції.

Сугестопедична технологія може надати нового значення новим моделям навчання іноземним мовам, що з'явилися останнім часом, серед них: модель профільного навчання, модель навчання другій іноземній мові, модель початкового навчання.

На сучасному етапі досить ефективним і надзвичайно перспективним підходом у дидактичній підготовці учня/студента є застосування модульного структурування змісту навчання предмета "Іноземна мова". В основі

ними журналісти с записними книжками и фотоаппаратами.

Перед каждым табличка с названием газеты или журнала. Гость еле успевае отвечать на вопросы: каждый хочет задать как можно больше вопросов, чтобы потом рассказать своим читателям.

Практическое занятие - творческий отчет. Тема и дата занятия сообщается за 2 месяца. К этому занятию необходимо выполнить творческую работу по теме: написать реферат, взять интервью у специалиста. Каждый студент выбирает себе работу по душе. Работать можно индивидуально или в группе, самостоятельно или пользоваться консультациями учителей, отчет о деятельности должен содержать обоснование (почему именно поэтому выбрана эта тема и эта форма работы), изложение темы, объяснение полученных результатов, демонстрация практического приспособления. Занятие строится таким образом: вступительное слово преподавателя, выступления студентов с отчетами, их ответы на вопросы и членов "приемной комиссии".

Каждая сфера человеческой деятельности, в том числе языковая, неразрывно связана с направленностью личности, ее интересами, нуждами, отношением к изучению иностранным языкам. Важным аспектом является правильно и креативно подобранные упражнения для студентов. Для будущих специалистов очень необходимо изучение иностранного языка, а особенно делового иностранного языка. Важным аспектом это является при деловых поездках, при написании деловых писем, при проведении деловых переговоров. Все это будет показывать уровень предприятия или фирмы, а также поможет правильно и грамотно работать. Исходя из сказанного, мы полагаем обоснованную следующую типологию упражнений: адаптивные, корректирующие, усовершенствующие. Адаптивные упражнения: могут быть двух видов. Упражнения первого вида носят вспомогательный характер, его цель помочь подгруппе слабых студентов справиться с рекомендациями всего класса заданиями (языковыми и условно-языковыми упражнениями), а сильным - обеспечить обучение на оптимальном уровне сложности.

Адаптивные упражнения второго вида - это языковые и условно-языковые упражнения, направленные на формирование иноязычных языковых навыков и умений в конкретных ситуациях общения с учетом особенностей личностной сферы студентов, их интересы, факторы межличностного общения.

Задание корректирующих упражнений, которые имеют также вспомогательный характер, что приводит к ликвидации уже существующих или вновь возникших пробелов по подготовке иностранного языка. Корректирующим упражнением могут стать различные упражнения или целый комплекс упражнений, если его основной целью является развитие навыков и умений, которые должны были ранее сформированы у студента раньше. Что же касается корректирующих упражнений для целенаправленного развития отдельных психических процессов и качеств личности, то в таком случае необходимы образования и использования в учебном процессе специальных комплексов упражнений.

Креативные упражнения допускают перенос акцентов обучения из информационной стороны на личностную. В центре учебного процесса должна

находиться личность студента, ее интеллектуальный, духовный потенциал, творческие возможности. Исследовательско - экспериментальная работа способствовала развитию индивидуальных особенностей студентов, активизировала их интерес, а также увеличила качество знаний по изучению иностранного языка. Она включает в себе разные индивидуальные задания: задания в виде вопросительно отвечаемой структуры; выполнения упражнений различного вида (трансформационные, имитативные, подстановочные, и другие); проблемные задания; задания по карточкам; работа с дополнительной литературой; работа в парах, малых группах; работа с магнитофоном.

Таким образом, организация занятий по иностранному языку в нестандартной форме, создали условия для проявления креативности, рефлексии и самостоятельности в действиях повышая качество профессионального образования будущих менеджеров. Креативный подход в организации занятий по иностранному языку позволяет сформировать у студентов такие качества, как: предприимчивость, инициативность, умение творчески подходить к делу; гибкость и рациональность мышления и действий, открытость для дискуссий, свободного обмена мнениями, творческое сотрудничество, компетентность и эрудиция, потребность в создании новых знаний. Именно эти качества, считал Э. Уткин, должны быть присущи современному менеджеру [3,175].

Резюме. В статье рассматривается креативный подход к проведению семинарских занятий, наведены формы проведения практических занятий, которые способствуют повышению качества обучения будущих специалистов.

At this article is considered the creativity to the holding of seminar classes, making the forms of the holding practical classes, which promote the rising of qualitative education of the future managers.

У цій статті розглядається креативний підхід до проведення семінарських занять, наведені форми проведення практичних занять, які сприяють зростанню якісної освіти майбутніх спеціалістів.

Литература

1. Гузик Т.А. Педагогические условия использования принципа ролевой перспективы в учебном процессе высшей школы. - Кривой Рог, 1997.- 184с.
2. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания// Педагогика.-1995.- №4.-с. 29-36
3. Уткин Э. А. Профессия - менеджер. - М. : Экономика, 1992.- 175с.

Подано до редакції 17.04.2008

УДК 371

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГЕРМАНИИ И ИТАЛИИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Скоробогатова Мария Ростиславовна, аспирант кафедры педагогики Таврического национального университета им. В.И. Вернадского,

Актуальность исследования. Начиная с 90-х годов XX столетия ведущие страны мира вступили на путь преобразования своих образовательных систем. Наиболее впечатляющие изменения происходят на европейском континенте, где в сфере образования рушатся государственные границы, формируется «интегральная» система образования [3].

педагогических технологий (Алексюк А.М., Бондар В.И., Нісімчук А.С., Падалка О.С., Пехота О.М., Шпак О.Т., Підласий І.П., Прокопенко І.Ф. та ін.); розробка теорії модульно-рейтингової технології навчання (Алексюк А.М., Беспалько В.П., Зінкевічус В.О., Романишина Л.М., Смолук І.О., Фурман А.В. та ін.); розробка теоретичних проблем контролю (Бабанський Ю.К., Беспалько В.П., Боголюбов В.І., Підласий І.П., Талізін Н.Ф. та ін.).

Протягом дослідження була підтверджена ефективність комплексу педагогічних засобів формування технологічної компетентності педагога, які забезпечують одночасно розширення спектру та підвищення вибору дидактичних засобів і дозволяють формувати: а) комплексну технологічно-педагогічну готовність до інструментально-керуючої педагогічної діяльності; б) креативно-технологічні здібності та стереотипи мислення і діяльності; в) технологізоване педагогічне середовище.

Як показує експериментальний досвід, у технологічно-підготовлених педагогів виходять ефективні експериментальні уроки та навчально-методичні розробки. Завдяки сформованості технологічної компетентності педагоги успішно беруть участь у різних конкурсах, претендують на більш високі категорії, підтверджуючи їхній високий професійний рівень.

Основними психолого-педагогічними аспектами побудови особистісно – зорієнтованих технологій навчання в єдиному освітньому просторі «школа - ВНЗ» є: перехід від інформаційно-пояснювального підходу в навчанні до діяльнісно-розвиваючого, формуючого широкий спектр особистісних якостей того, кого навчають, за допомогою опертя на технології розвиваючого навчання, актуалізації «зони найближчого розвитку учня»; необхідність піднести навчання на рівень засвоєння знань теоретичного характеру, які складають фундамент теоретичного мислення за допомогою технології розвитку інтелектуальних здібностей того, кого навчають; технології ініціювання творчих якостей особистості, що спрямовані на створення якісно нових для людини цінностей, актуалізація процесів, які активізують творчу продуктивність, акцентування процесуальної сторони творчої діяльності, результат якої має суб'єктивну новизну або використання суб'єктивно нових шляхів і способів вирішення проблеми; зміна мотивації процесу засвоєння знань у бік придбання людиною особистісно-значущого змісту, творчого оволодіння знаннями, її соціалізації, адекватного оцінювання нею особисті і соціальної цінності інформації, що отримується.

Сформована у процесі навчальної діяльності технологічна компетентність (теоретичні знання технологічного інструментарію, освітніх технологій і технологізованих методик, досвід конструктивно-технологічної діяльності, методична компетентність, яка містить у собі комунікативну, лінгвістичну, психолого-педагогічну компетенції у структурі професійної діяльності) сприяє вирішенню найважливішого завдання – самонавчання, самовдосконалення, а також самоактуалізації і самореалізації суб'єктів спільної навчально-пізнавальної діяльності.

Темпи технологічного удосконалення фахівця залежать від розвитку його креативно-технологічного мислення й індивідуальних особливостей, базової підготовки, а також організації навчально-виховної роботи і пріоритетів

удосконалення професійно-особистісних якостей, зорієнтованих на педагогічну креативність учителя; - виявлення основних форм, методів, засобів навчання, що відповідають педагогічним технологіям, використаним у процесі педагогічної підготовки вчителя в системі "школа - ВНЗ" та створення технологізованих методичних матеріалів з використанням нових інформаційних технологій; організацію педагогічних умов для підвищення продуктивності педагогічної діяльності вчителя іноземної мови.

Успішна діяльність педагога визначається рівнем розвитку педагогічних умінь: проєктувального (відбір матеріалу), конструктивного (перетворення матеріалу), комунікативного (викликати інтерес до навчальної діяльності), організаторського, гностичного (аналіз успіхів та труднощів у професійній діяльності учнів).

Педагогічна діяльність проходить на технологічному рівні, якщо вона відповідає потребам діагностичності, репродуктивності, гарантованості результату, мотивованості, алгоритмічності, можливості тиражування та перенесення в нові умови. Будь-яка педагогічна технологія повинна враховувати індивідуальності, особливості учасників цілісного педагогічного процесу, не суперечити його авторській, творчій, імпровізаційній природі.

Учитель іноземної мови, за нашою системою підготовки технологічно-компетентного фахівця, є професіоналом, який здатний здійснювати рефлекторно-рефлексивну діяльність, моделювати власну педагогічну технологію в процесі викладання іноземної мови на різних ланках системи освіти (дитячий садок – початкова та середня школа), розвивати систему креативно-технологічних умінь та здібностей у процесі реалізації технологічних видів педагогічної діяльності.

Особистісну орієнтацію освіти, що визнана потребами часу, неможливо усвідомити на необхідному рівні, а тим більше перейти до нової парадигми в розробці проєктів навчання та виховання без розгляду особистісної орієнтації на теоретичному рівні. Проблема механізму розвитку особистості знайшла своє обґрунтування у працях класиків педагогічної науки (Божовича Л.І., Виготського Л.С., Кузьміної Н.В., Леонтьєва О.Н., Петровського А.В., Рубінштейна С.Л.); «педагогіці особистості» присвятили свої роботи І.Л.Бім, М.Б.Євтух, В.С.Ільїн, Н.В.Кичук, М.В.Кларін, Ю.М.Кулюткін, В.В.Рибалка, В.В.Серіков та інші.

Аналізуючи загальний науковий статус технології навчання, слід звернути увагу на намагання деяких авторів розглядати положення технології посередньо між наукою та мистецтвом. Педагогічна технологія – це саме мистецтво учіння, яке виступає як системний метод створення, використання й визначення всього процесу викладання і засвоєння знань із врахуванням технічних і людських ресурсів в їх взаємодії, що має своїм завданням оптимізацію форм освіти [3, 103].

Враховування передових педагогічних технологій у навчально-пізнавальному процесі підготовки студентів мовних ВНЗ сприяє розвитку їх професійної готовності та творчих здібностей, що будуть реалізовані у майбутній професійній діяльності. Пошук шляхів інтенсифікації навчально-виховного процесу проходить за декількома напрямками: розробка нових

Актуальність данної теми обусловлена тем, что для всего мирового сообщества характерно стремление преодолеть в образовании профессиональную замкнутость и культурную ограниченность. Однако опыт, накопленный странами с высокоразвитой системой образования, не всегда становится достоянием других стран, что тормозит развитие единого образовательного пространства.

Вступление Украины на путь интеграции в общеевропейскую систему образования, ее присоединение в 2005 году к Болонскому соглашению подчеркивают важность изучения школьных систем западных стран и обращения к зарубежному школьно-педагогическому опыту.

Германия и Италия вступили на путь интеграции в общеевропейскую систему образования одновременно в 1999 г., тем более интересно проследить путь их развития начальной школы. С позиции Украины интересно проследить тенденцию развития образовательного потенциала этих государств и обратить внимание на положительный и отрицательный опыт.

Анализ литературы. Пониманию основных тенденций развития теории и практики немецкой и итальянской начальной школы способствовало изучение трудов ученых: Вульфсона Б.Л., Мальковой З.А., Савченко А.Я., Репиной Э.В., Хоменко Т.А., Хомич Л.А. [1,4,5,7,8] Но сравнительный анализ системы образования начальной школы Германии и Италии с позиции возможности применения положительного опыта для Украины на сегодняшний день не проводился.

Изложение основного материала. На стыке 70-80-х гг. XX века произошли активные образовательные реформы, в связи с «информационным взрывом». В это время резко снизилось качество школьного образования. Во многих странах были определены требования про включение в учебные планы «общего ядра», то есть обязательного набора основных образовательных предметов. [5, с.311]

Рассмотрим основные характеристики организации обучения в начальных школах стран Европейского содружества Германии и Италии.

Цели и задачи начального образования Германии определены местом его в системе школьного образования. Роль начальной школы – переориентировать ребенка от обучения, основанного на игре, к обучению, основанному на систематическом изучении, и приспособить форму преподавания и содержание программ обучения к возможностям и потребностям отдельных учеников. Цель начальной школы – обеспечить ученика базой для перехода на следующий образовательный уровень и пожизненного обучения. Особая важность придается улучшению языковых навыков и изучению основных математических и научных понятий. Начальная школа должна научить ребенка воспринимать и структурировать получаемые ими знания об окружающем их мире. В то же время, она должна развить их психомоторные навыки и обучить правилам поведения в обществе.

Начальная школа видит своей функцией воспитать детей с различным уровнем знаний и умений таким образом, чтобы заложить основу для независимого мышления, изучения и работы и научить общаться с другими людьми. Таким образом, дети получают твердую базу для того, чтобы

ориентироваться и действовать в окружающей их среде, и готовятся к обучению в средней школе. [6]

Начальная школа – первая обязательная школа Германии, она состоит из 1-4 классов, 1-6 в Берлине и Бранденбурге. Обязательное обучение начинается 1 августа для всех детей, достигших 6 лет, до установленной законом даты.

Уроки в начальной школе изначально сконцентрированы на чтении, письме и арифметике. Преподавание ведется как по отдельным, так и по междисциплинарным предметам. Как правило, предметы – немецкий, математика, искусство, музыка, спорт и в большинстве земель религиозное обучение. Некоторые области изучения, особенно, например, немецкий, драма, музыка, искусство и ремесло часто объединяются для живого и разностороннего изучения тем и блоков уроков.

Вдобавок к упомянутым предметам следующие аспекты все чаще включаются в программу обучения как постоянные ее элементы: лингвистическое образование, математическое, информационное, эстетическое, использование технологий, встреча с иностранным языком, окружающей средой и охраной здоровья, преданность своей родине или области в совокупности с международным кругозором.

Большое число начальных школ работают примерно с 7.30 до 13.00/14.00 (в зависимости от местных условий), так чтобы родители были уверены, что детям есть, где находиться даже вне обязательных учебных часов. Ученики начальной школы имеют от 19 до 28 уроков в неделю. В большинстве земель на первом году обучения существует около 20 уроков, увеличивающихся до 27 на 4-м (итоговом) году обучения в начальной школе. В 3 и 4 классах может быть 28 – 29 уроков в неделю, если было введено изучение иностранного языка. Как правило, урок длится 45 минут. Уроки проводятся утром, в день может проводиться до 6 уроков. Продолжительность начального образования в Германии составляет 564 ч. для учеников 6 лет, с 9 лет - увеличивается до 705 ч. Образовательный прогресс обычно тестируется постоянной проверкой процесса обучения и использованием устного и письменного контроля. В 1 и 2 классах начальной школы акцент делается на прямом наблюдении за учениками. В 3 классе ученики уже привыкают к письменным тестам в классе по отдельным предметам (особенно немецкому и математике). По окончании 4 класса (или 6) ученики получают отчет за этот год. [6]

Начальное образование в Италии также обязательно, длится пять лет и рассчитано на детей от 6 до 11 лет. Продолжительность начального образования составляет 1080 часов. Продолжительность урока – 1 час.

Обучение в Италии проводится пять дней в неделю. Основополагающие предметы: математика, история, итальянский язык, география, иностранный язык, наука, физкультура.

В конце каждой ступени проводится тестирование. Применяется "словесная" система оценки ("отлично", "хорошо" и пр.) Традиционно классы в итальянских государственных школах очень большие. В частных школах, составляющих примерно 5% от общего числа, учеников меньше. Программа там идентична государственной, но школам этого типа запрещено выдавать свои аттестаты, поэтому их ученики сдают госэкзамены на получение

the scientist became the base to the further development of school of family education in a modern Ukrainian pedagogical science.

Література

1. Бех І.М. Духовні цінності в розвитку особистості // Педагогіка і психологія. 1997. № 1.
2. Зверева О.Л., Ганичева А.Н. Семейная педагогика и домашнее воспитание. Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений – 2-е изд., - стереотип – М.: издательский центр «Академия», 2002 г.- 160с.
3. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка родинного виховання: Навч. Посіб. – К.: Знання, 2006. – 324с.
4. Наш орієнтир – народна педагогіка: Метод. Рекомендації для студентів спеціальності 03.08 «Дошкільне виховання» / Укл. М.Г.Стельмахович. – К.: ІСДО, 1993. – 44 с.
5. Стельмахович М.Г. Виховні цінності традиційної української родини //Цінності освіти і виховання. -К, 1997, С. 129-132.
6. Стельмахович М. Українська народна педагогіка: Навч.-метод. посіб. К., 1997. – 232 с.
7. Стельмахович М. Українська родинна педагогіка: Навч.-метод. посіб. К., 1996. – 288с.
8. Українська педагогіка в персоналіях: ХХ століття. У 2 кн. Кн.2: Навч. посібник для вnz / Ред. Сухомлинська О. В. - К.: Либідь, 2005. - 550 с.: іл.
9. Янів В. Українська вдача і наш виховний ідеал. –Тернопіль: Діалог, 1992. – 29 с.

Подано до редакції 17.04.2008

УДК 371.134:811

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ТЕХНОЛОГІЗОВАНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Тишакова Л.Т.

Annotation. The article considers some technological aspects of the problem of training teachers of foreign languages in Ukrainian higher educational establishments in the context of personality – oriented approach.

Незважаючи на активну наукову розробку теоретичних та прикладних питань як у нашій країні, так і за кордоном, проблема підготовки спеціаліста іноземної мови (в умовах екстенсивного перетворення) для всіх ланок системи неперервної освіти - дошкільної, початкової та середньої школи, професійного навчання, необхідність оновлення знань, умінь та навичок у зв'язку зі швидкими змінами у сфері науки та техніки залишається відносно новою, потребує наукового обґрунтування її перспектив розвитку.

Вимоги, що висувуються до підготовки вчителя-професіонала, а також розуміння освіти, моралі, професійної майстерності по-новому привело до необхідності приділяти особливу увагу у вищому навчальному закладі особистісно-професійному саморозвитку студентів, майбутніх викладачів іноземної мови, які готові до самовизначення в діяльності та спілкуванні, а також до самореалізації у житті. Звернення до особистісно-зорієнтованого підходу у навчанні іноземної мови майбутніх вчителів як нової філософії освіти зумовлене кризою, в якій опинилася українська вища школа.

Метою дослідження даної проблеми є обґрунтування інструментально-методичних аспектів підготовки технологічно-компетентного вчителя іноземних мов у технологізованому середовищі ВНЗ в контексті особистісно-зорієнтованого підходу. Для досягнення даної мети необхідно проводити систематичну роботу з вирішення таких завдань: - формування інструментально-технологічної готовності вчителя до педагогічної діяльності; -

Методи дослідження. Досягнення поставленої мети та вирішення дослідницьких завдань стало можливим завдяки дотриманню методологічних принципів історизму, діалектики, об'єктивності, системності, багатогранності та світоглядного плюралізму. Для цього використовувалися такі методи наукового пізнання: біографічний, порівняльно-історичний, історико-ретроспективний, історико-генетичний, статистичний, аналізу й синтезу, індукції та дедукції, хронологічний, періодизації. Їхнє діалектичне поєднання дозволило комплексно підійти до дослідження проблеми, виділити й розробити в ній перспективні напрямки, дійти до ряду обґрунтованих висновків.

Теоретичне значення дослідження полягає в теоретичному аналізі педагогічних ідей М.Г.Стельмаховича з точки зору втілення їх в сучасній методиці виховання молоді на засадах родинної педагогіки.

Практичне значення дисертації полягає в тому, що її основні положення можуть бути застосовані при вирішенні проблем національного виховання. Матеріали дослідження можуть бути використані при викладанні майбутнім учителям вузівських курсів з етнопедагогіки, етнології, культурології, при читанні спецкурсів, у просвітницькій роботі. Висновки дисертаційного дослідження можна використати для написання праць з педагогіки, історії педагогіки, етнопедагогіки, етнопсихології, методики викладання українознавства та мовознавства.

Висновки. Ідеї Мирослава Гнатовича Стельмаховича щодо родинного виховання знайшли своє відображення в сучасній педагогічній думці. Його праці започаткували вивчення родинної педагогіки як втілення народних українських виховних традицій.

Резюме. На сучасному етапі гостро постала проблема виховання молодого покоління у колі сім'ї. Академік Стельмахович рекомендує методи тісно пов'язані з народними традиціями. Це дозволить не тільки сформулювати національно свідомого громадянина, але й дати дитині уявлення про загальнолюдські моральні якості: гуманізм, милосердя, доброзичливість, правдивість, високу культуру поведінки. Ідеї вченого стали фундаментом для подальшого розвитку школи родинного виховання у сучасній українській педагогічній науці.

Резюме. На современном этапе остро стоит проблема воспитания молодого поколения в кругу семьи. Академик Стельмахович рекомендует методы тесно связанные с народными традициями. Это позволит не только сформировать национально осознанного гражданина, но и даст ребенку представление об общечеловеческих моральных качествах: гуманизме, милосердии, правдивости, высокой культуре поведения. Идеи ученого стали фундаментом для дальнейшего развития школы семейного воспитания в современной украинской педагогической науке.

Summary. At the present stage sharply costs a problem of education of young generation in the bosom of the family. Academician Stelmahovich recommends methods closely connected with national traditions. It will allow not only to generate national realised citizen, but also will give to the child representation about universal moral qualities: humanism, mercy, truthfulness, a high culture of behaviour. Ideas of

соответствующего сертификата. [3]

По окончании первого пятилетнего цикла обучения в Италии (двух первых ступеней) сдаются письменный и устный экзамены. По их результатам выдается аттестат начальной школы. Учреждение и работа государственной начальной школы регулируются общими постановлениями, распространяющимися на всю страну. Разница между различными школьными учреждениями заключается в количестве учеников, классов и принятого расписания: 27 или 30 часов в неделю по модулю или *classe a tempo pieno* – 40 часов в неделю. Безусловно, начальные школы могут быть как государственными, так и частными. [2]

Выводы. Проследив путь становления двух систем образования, мы пришли к выводу о том, что они коренным образом отличаются друг от друга. Образовательная система Германии основана на вековых традициях, Италии – следствие постоянных образовательных реформ. Взять хотя бы тот факт, что из всех европейских стран в Германии почасовая нагрузка на шестилетнего ребенка минимальна, в Италии – максимальна. Но объединяет их стремление к личностно-ориентированному обучению, что родственно и педагогической науке Украины, а в следствие, возможность переноса отдельных элементов в практику украинских школ в русле развития концепции личностно-ориентированного обучения.

К сожалению, на практике почти не существует возможности для действительного выбора содержания образования для отдельного ученика, для развития его интересов.

На сегодняшний день начальное образование Украины находится на пути перехода от советской школы к общеевропейской. Наша задача построить систему начального украинского образования на основе традиций советской школы, используя лучшие европейские достижения.

Резюме. В статье рассмотрены основные характеристики организации обучения в начальных школах стран Европейского содружества Германии и Италии, возможность переноса отдельных элементов в практику украинских школ. Обоснована актуальность реформы начального образования Украины, что характерно в стремлении преодолеть в образовании профессиональную замкнутость и культурную ограниченность. Вступление Украины на путь интеграции в общеевропейскую систему образования подчеркивают важность изучения школьных систем западных стран и обращения к зарубежному школьно-педагогическому опыту.

Резюме. У статті розглянуті основні характеристики організації навчання в початкових школах країн Європейської співдружності Німеччини і Італії, можливість перенесення окремих елементів в практику українських шкіл. Обґрунтована актуальність реформи початкового утворення України що характерна в подоланні в освіті професійної замкнутості і культурної обмеженості. Вступ України на шлях інтеграції в загальноєвропейську систему освіти підкреслюють важливість вивчення шкільних систем західних країн і звернення до зарубіжного шкільно-педагогічного досвіду.

Summary. In the article basic descriptions of organization of teaching are considered at primary schools of countries of the European concord of Germany and

Italy, possibility of transfer of separate elements in practice of Ukrainian schools. Actuality of reform of primary education of Ukraine is grounded that characteristically in aspiration to overcome in education professional reserve and cultural narrow-mindedness. Entry of Ukraine on the way of integration in the European system of education underline importance of study of the schools systems of occident and address to foreign school-pedagogical experience.

Литература

1. Малькова З.А., Вульфсон Б.Л. Образование в мире на пороге XXI века: сборник научных трудов/ Акад. Пед.наук СССР, НИИ теории и истории педагогики.-М.:НИИТИИП,1991.-99с.
2. Образование в Италии // <http://www.italytour.ru/svs-education.htm>
3. Обучение в Италии // <http://www.gymnasia8.kz/tradition/italy>
4. Репина Э.В. Становление и развитие немецкой начальной школы. Автореф. дисс. ...к-та пед.наук.-Ульяновск,2006.
5. Савченко О.Я., Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів.-К.: Генеза,2002.-368 с.
6. Типы образовательных учреждений //<http://www.informkiosk.com/content/view/316/84/>
7. Хоменко Т.А. Тенденції розвитку форм навчання середньої школи німеччини в другій половині XX ст. Автореф. дис. ... к-та пед.наук. – Харків, 2005. – 20с.
8. Хомич Л.О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів. Автореф. дисс.... д-ра пед. наук.-Київ.1999.
9. <http://www.informkiosk.com/content/view/427/98/>

Подано до редакції 11.04.2008

УДК 371.13:376

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К РАБОТЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

*Бекирова Эльмира Шевкетовна, кандидат педагогических наук
доцент кафедры истории и правоведения
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)*

Постановка проблемы. Межнациональные конфликты, кризис политической власти, ориентация экономики на рыночные отношения вызвали мощный накал социальных проблем в современном обществе. Негативные явления в духовной жизни общества породили настораживающую тенденцию к национальной нетерпимости и разобщенности, обострили проблемы адаптации человека в поликультурной среде. При этом отсутствие продуманной государственной политики в области образования, способствующей защите прав ребенка, приводят к тому, что официальная государственно-учрежденческая система воспитания оказывается малоспособной в своем влиянии на сознание молодежи, их поведение и адаптацию к новым социокультурным условиям.

Актуализация проблематики подтверждается и особенностями образовательной социально-педагогической ситуации, характеризующейся разрушением сложившейся инфраструктуры – образования, национального воспитания и экологии детства, вовлечением детей в межнациональные конфликты, изменением контингента учащихся в школах в сторону поликультурности его состава.

Очевидно, что своеобразие исторической ситуации, сложившейся в Крыму к началу XXI в., определяет перенос акцентов с интересов государства на интересы личности, меняет парадигму воспитания, что требует разработки новой теории и практики образования, в которой межкультурное воспитание

родинного воспитания Мирослава Стельмаховича з урахуванням актуальних проблем освіти на сучасному етапі.

Мета дисертації зумовила розв'язання таких **завдань**:

1. Аналіз літератури стосовно життя і творчості М.Г.Стельмаховича.
2. Дослідити розвиток теорії і практики родинного виховання у педагогічній науці, встановити завдання, принципи родинної педагогіки у педагогічній науці.
3. Розглянути творчу спадщину М.Г.Стельмаховича, присвячену теорії і практиці родинного виховання;
4. Охарактеризувати систему педагогічних принципів ученого, показати їх реалізацію в підручниках педагога, довести пріоритетність принципу народного виховання;
5. Дослідити моделі реалізації ідей українського родинного виховання у творах видатного педагога;
6. Показати значення педагогічних ідей М.Г.Стельмаховича для розвитку сучасної системи виховання.

Концептуальні основи дослідження. Аналізуючи творчі здобутки М.Г.Стельмаховича в галузі етнопедагогіки у зв'язку з наявністю різних підходів до проблем родинного виховання, розглядаємо ідеї вченого як джерело збагачення сучасної теорії та практики виховання особистості, що сприяє ефективному пошуку шляхів реформування змісту освіти на основі посилення народного компонента.

Методологічна основа дослідження. Дослідження ґрунтується на засадах теорії наукового пізнання, діалектичного характеру взаємодії, взаємовпливів етнічного, загальнонаціонального, загальнолюдського для суспільного прогресу, гуманізації міжнаціональних стосунків; багатофакторності й інтегративності освітніх процесів. Науковий пошук, теоретико-методологічний аналіз обґрунтування процесів і явищ здійснено на основі принципів історизму, народності, культури - і природовідповідності, наукової об'єктивності; філософські ідеї про розв'язання виховних завдань засобами народної педагогіки; положення про системний підхід як методологічний засіб наукового пізнання історико-педагогічних явищ, який передбачає врахування суперечливих поглядів на вивчення систем виховання особистості, зокрема в етнопсихологічних та етнопедагогічних працях, діалектичне положення про розвиток і формування цілісної особистості, про суть рідномовного виховання.

Наукова новизна. Вперше обґрунтовано положення концепції багатофакторного впливу українського родинного виховання на зміст загальної і педагогічної освіти, осмислені прогресивні ідеї видатного українського педагога щодо формування передумов для громадянської спільності; в методологічно обґрунтованих оцінках, підходах до реалізації цінностей української етнокультури в сім'ї та в навчальних закладах; проаналізовано методичний підхід вченого до реалізації родинного виховання при вирішенні проблем сучасної педагогіки. Досліджено особистий внесок М.Г.Стельмаховича в українську педагогічну науку, розкрито зміст та значення його творчості у галузі родинного виховання, проаналізований вплив поглядів академіка на розвиток теорії родинного виховання в Україні.

Осмилення поглядів видатного діяча української народної педагогіки, здобутки, принципи, ідеали, самобутні риси щодо пріоритетності етнопедагогіки особливо важливі в умовах створення практичної школи родинного виховання.

Актуальність зазначеної проблеми, недостатність її теоретичної розробленості, відсутність відповідних методичних рекомендацій обумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Теорія і практика родинного виховання у педагогічній спадщині М.Г.Стельмаховича».

Ступінь вивченості проблеми. Проблеми родинного виховання на сучасному етапі розкрито у працях В.А.Сухомлинського, О.І.Вишневського, П.В.Лосюка, Р.П.Скульського, Б.М.Ступарика, В.О.Васютинського, В.Г.Постовим, В.В.Чечет, М.М.Чепіль та ін. Творчим доробком М.Г.Стельмаховича займалися Т.Усатенко, Д.Федоренко, О.Губко. Про нього писали А.Алексюк, П.Кононенко, О.Коноваленко та ін. М. Г. Стельмахович є автором більш як 300 наукових праць (монографії, навчальні посібники, брошури і статті) з актуальних проблем педагогіки, історії української педагогіки, етнопедагогіки, українознавства, проблем теорії і практики національного виховання, методики викладання української мови у школі, української родинної педагогіки, родинознавства (фамілістики). Він був автором і співавтором важливих у педагогічній науці концепцій: «Педагогіка народознавства» (1990), «Дошкільне виховання в Україні» (1993), «Шляхи гуманізації педагогічної науки в Україні» (1997), науковим консультантом «Концепції школи нової генерації української національної школи-родини» (1994), яку підготували науковці Інституту українознавства Київського національного університету імені Тараса Шевченка. М. Г. Стельмахович брав активну участь у створенні системи українського національного виховання у школах і вузах, що знайшло відображення в підготовлених за його участі вузівських програмах з історії педагогіки (1993) та української педагогіки (1993). У 1993 р. вчений оприлюднив першу в Україні авторську програму з українського родинознавства.

Створені в 90-ті роки ХХ ст. книги «Народне дитинознавство» (1991), «Українське родинознавство» (1994), «Українська родинна педагогіка» (1996), методичний посібник для педагогічних факультетів і вчителів початкових класів «Теорія і практика українського національного виховання» (1996), активна участь у виданні посібників «Українознавство» (1994), «Методика викладання народознавства в школі» (1995), «Українознавство в національній школі» (1995) дають підстави вважати М. Г. Стельмаховича одним із творців української етнопедагогічної наукової школи.

Але педагогічна спадщина видатного педагога та реалізація його педагогічних ідей на сучасному етапі ще недостатньо досліджена, що зумовило вибір теми дисертації.

Об'єкт дослідження - науково-педагогічна спадщина Мирослава Гнатовича Стельмаховича.

Предмет – реалізація ідей про родинне виховання М.Г.Стельмаховича в сучасній педагогіці.

Мета дослідження: теоретичне обґрунтування педагогічних ідей

детей и подростков, их социально-педагогическая поддержка и защита рассматривались бы как неотъемлемые части целостного поликультурного личностно-ориентированного образования [7].

Таким образом, современная социально-педагогическая ситуация, развитие поликультурного образования выдвигают необходимость обоснования методологий и теоретических основ педагогической поддержки и защиты детей в поликультурном образовательном пространстве.

Анализ развития педагогической теории и практики показывает, что на всех этапах становления многонационального поликультурного общества проблемы приобщения детей к национальным и общечеловеческим ценностям, воспитания культуры межнациональных отношений подрастающего поколения, поддержки и защиты личности в ее нравственном становлении и самовыражении занимали значительное место в трудах видных отечественных и зарубежных ученых.

Так, в работах выдающихся педагогов: П.Ф. Каптерева, Я.А. Коменского Г.И. Пестолоцци, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, С.Т. Шацкого и др. – неизменно указывалось на необходимость развития национальной школы, важнейшими задачами которой станут воспитание духовно-нравственной, свободной личности, высокий уровень подготовки учителей, позволяющий обеспечить надлежащую поддержку и защиту детей [3, 4]. Значительный вклад в разработку психолого-педагогического направления проблемы внесли психологи и педагоги Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, А.В. Глузман, В.А. Кан-Калик, И.Я. Лернер, А.Н. Леонтьев, Л.И. Новикова, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин, Н.Е. Щуркова и др. Идеи целенаправленной подготовки учителя инновационного типа, его профессиональной компетентности представлены в работах Е.В. Бондаревской, А.Д. Алферова, Г.Д. Дмитриева, Р.М. Куличенко, Н.В. Кузьминой, В.Т. Фоменко, В.А. Сластенина и др.

Фундаментальные теории, системы традиционного воспитания имеют огромное значение для обоснования и разработки методологий и теоретических основ педагогической поддержки и защиты личности учащегося. В современных социально-экономических, геополитических и образовательных условиях вопросы поддержки и защиты личности сохранили свою приоритетность, хотя и приобрели новые черты и оттенки. В своей значимости и содержательном наполнении они детерминированы действием ряда фундаментальных факторов интеграции глобального, национального и регионального развития, эпицентром которых выступают личность учащегося, человек, его поддержка и защита.

Актуальность поликультурного образования в современных условиях определяется тем, что задача подготовки молодежи к жизни в многокультурном обществе названа в числе приоритетных в документах ООН, ЮНЕСКО, Совета Европы и др.

Изложение основного материала. При этом одной из важнейших проблем образовательного пространства является разработка гуманистической парадигмы воспитания, отвечающей особенностям сегодняшней социокультурной ситуации и задачам обновления системы поликультурного образования. Попытку позитивного ее решения осуществили авторы

инновационных концепций воспитания: саморазвивающейся воспитательной системы (Л.И. Новикова); воспитания человека культуры (Е.В. Бондаревская); личностно-ориентированного обучения (О.Н. Пехота); методики коллективных творческих дел (И.П. Иванов); педагогики свободы и педагогической поддержки (О.С. Газман); дидактической модели личностно-ориентированного образования (В.В. Сериков); самоорганизуемой педагогической деятельности (С.В. Кульневич) и др. Основная идея этих новейших открытий состоит в том, что мир переходит от научно-технической парадигмы образования, ориентирующей на усвоение знаний, умений, навыков, к парадигме гуманистической, направленной на личностное развитие и творческую самореализацию личности в культуре и социуме.

Особенности организации педагогического процесса на современном этапе в поликультурном образовательном пространстве раскрыты недостаточно полно: без внимания ученых остаются вопросы, связанные с беззащитностью, душевными потрясениями учащегося, дискомфортом в стенах школы и общества. Сегодня необходим особый подход к названной проблеме, ориентирующий исследователей на поиск ее решения через диалог национального и общечеловеческого, обеспечивающего интеграцию человековедческих знаний в целях педагогической поддержки и защиты личности.

Методологической основой процесса педагогической деятельности является: признание абсолютных общечеловеческих ценностей; возрождение прогрессивных этнокультурных и этнопедагогических традиций; утверждение этнических и правовых норм взаимодействия и непосредственного общения детей различных национальностей; соотнесение достижений классической педагогики в разрезе поддержки и защиты детства со средствами инновационной народной педагогики и этнопедагогики; формирование уважительного отношения к правам всех людей, живущих на Земле; развитие наднационального кросскультурного мировоззрения, способов толерантного поведения; обеспечение взаимосвязи социальной, культурной и языковой ориентации в поликультурной среде; создание условий для сохранения национальными меньшинствами собственного языка, интеллектуальных и эмоциональных контактов с родной культурой [6, с. 392].

Характерной психологической особенностью учащихся многонационального региона очень часто является культурная дистанция. Степень, в которой иная культура воспринимается близкой или далекой, похожей или непохожей на собственную, проявляется между учащимися и преподавателями. Низкая социальная адаптация связана с тем, что поскольку ребенок, представитель национального меньшинства отличается социально и культурно, он кажется нижестоящим по своим способностям.

Решение задач педагогической поддержки личности учащегося означает применение специальных мер, связанных с созданием и поддержанием педагогических условий, достаточных для существования наиболее незащищенных групп, в том числе детей, испытывающих затруднения в процессе своей жизнедеятельности. Под защищенностью личности школьника мы рассматриваем относительно-устойчивое, надситуативное чувство

професійно спрямованих завдань дає змогу у майбутньому відповідати вимогам своєї професії, збагачувати свій досвід новою інформацією, знаннями та продуктивно їх застосовувати для досягнення успіху у своїй професійній діяльності. **Ключові слова:** педагогічні технології, професійно спрямовані завдання.

Резюме. Процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами активного вивчення педагогічних технологій, в частині через рішення професійно спрямованих завдань, дає можливість в майбутньому відповідати вимогам своєї професії, розширювати межі досвіду новою інформацією, знаннями та продуктивно їх використовувати для досягнення успіху в своїй професійній діяльності. **Ключові слова:** педагогічні технології, професійно спрямовані завдання.

Література

1. Бондар В., Шапошнікова І. Управління формуванням професійної компетентності вчителя // Освіта і управління. – 2006. – №9. – С. 20-27.
2. Гавриш Н., Сушенко О. Обґрунтування суб'єктивного підходу до підготовки професійно компетентних фахівців з початкової освіти. Школа першого ступеня: теорія і практика: Збірник наукових праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г.Сковороди. – Випуск 17-18. – Тернопіль: Астон, 2005. – С.61-68.
3. Левина М. Технологии профессионального педагогического образования. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
4. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; За заг. ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256с.
5. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. –М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816с.

Подано до редакції 27.04.2008

УДК 37(477):173

АКТУАЛЬНІСТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ІДЕЙ М.Г.СТЕЛЬМАХОВИЧА ПРО РОДИННЕ ВИХОВАННЯ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Вовкобой Ірина Миколаївна, аспірант кафедри педагогіки

Постановка проблеми. В умовах національного відродження народу, культури й освіти виникає потреба звернення до творчої спадщини видатних педагогів та методистів з метою використання їх здобутків у сучасних закладах освіти. Осмислення прогресивних ідей попередників з погляду сьогодення є необхідною передумовою всебічного розуміння вченими нових проблем, що постали перед педагогічними науками і практикою навчання у зв'язку зі створенням національної системи освіти. Аналіз педагогічної спадщини збагачує вітчизняну науку, дає можливість прогнозувати її майбутнє.

Однією з найважливіших положень концепції національної освіти є формування і становлення родинного виховання, народної педагогіки, народознавства. В умовах незалежної демократичної України одним з перших, хто підняв проблему змісту, мети, засобів і методів українського родинного виховання був Мирослав Гнатович Стельмахович. Він вважав, що нагальною стала проблема створення й застосування виховної системи, адекватної потребам українського державотворення й формування високоосвічених, духовно багатих й морально стійких особистостей, достойних громадян демократичної європейської держави, і присвятив вирішенню цієї проблеми усе своє життя.

Завдання №2. Визначте розвивальну мету уроку та сплануйте систему проблемних завдань, які дають змогу реалізувати її. Доведіть свій вибір. (Предмет, підручники і клас студенти вибирають самостійно).

Завдання №3. Перевірте й оцініть варіант контрольної (самостійної, письмової, тестової) роботи. Вкажіть на характер помилок. Виявіть, який матеріал (правило, закон) учень не засвоїв.

Завдання №4. Підготуйте різнорівневу контрольну роботу для учнів 2 класу за результатами вивчення теми «Задачі на дві дії». Обґрунтуйте свій вибір.

Завдання №5. Складіть різнорівневі завдання підсумкового тестового контролю для учнів 4 класу з теми «Додавання і віднімання багатоцифрових чисел».

Завдання №6. Сплануйте завдання з елементами гри до уроків у 1 класі, які спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності учнів під час вивчення теми «Нумерація чисел першого десятка».

Завдання №7. Змоделюйте схему, яка розкриває етапи ознайомлення учнів з графічним зображенням нової цифри.

Завдання №8. Розробіть варіанти перевірки домашньої роботи з математики, які б включали в себе прийоми перевірки розв'язання прикладів, виразів, вправ, задач тощо.

Завдання №9. Розробіть два варіанти підсумкового математичного диктанту за результатами вивчення учнями 4 класу теми «Нумерація багатоцифрових чисел».

Завдання №10. Змоделюйте фрагмент уроку групової форми роботи учнів 3 класу за результатами вивчення теми «Ділення з остачею».

Завдання №11. Розробіть основні види допомоги під час виконання учнями завдань підвищеної складності.

Досвід організації системи розв'язання професійно спрямованих завдань з використанням певних педагогічних технологій переконливо свідчить про те, що тут проявляються й виявляються найбільш слабкі сторони професійної діяльності. Але завдяки чіткій системі практичного опрацювання професійно спрямованих завдань виникає безпосередній зв'язок між уміннями студентів вести і проектувати процес навчання стосовно певної технології та умінням бачити і аналізувати його. Цей процес дозволяє визначити практично всі види загальної і часткової методичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Такі завдання тісно пов'язані з динамікою процесу навчання, виділенням його періодів, етапів, формуванням й удосконаленням професійних умінь студентів, з вивченням психолого-педагогічної структури професійних дій, а також оцінкою рівня професійної готовності. Завдяки практичним завданням професійного спрямування студент включається до аналізу теоретичних положень певної технології, а це формує у них особливі якості самопізнання, професійну рефлексію та самостійність – якості, які необхідні для розвитку особистості вчителя початкових класів та формування індивідуального професійного становлення.

Резюме. Процес професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів засобами активного вивчення педагогічних технологій через розв'язання

собственного достоинства, свободы, ощущение своей значимости в стенах школы, стремление положительно проявить себя, поддерживаемые и стимулируемые педагогическими средствами.

Следующая задача – разрешение проблемы двуязычия. Здесь важно подчеркнуть, что язык – не только средство общения между человеческими группами, но и форма выражения различных культур. А поскольку культуры широко разнятся между собой, то при дискриминации двуязычной ситуации и дистанции между языками возникает культурная дистанция между языковыми группами. Знание второго языка позволяет разным этносам избежать недопонимания, недоразумений в общении и взаимодействии.

Решить эти задачи возможно при условии высокого уровня профессионально-личностной культуры педагога, его педагогической компетентности; атмосферы сотрудничества в педагогическом коллективе; наличия реальной связи семьи, школы и социума.

В условиях развития поликультурного образовательного пространства в многонациональном украинском обществе, которое отражает новую образовательную ситуацию, характеризующуюся усилением этнизации содержания образования, возрастает роль родного языка при обучении. При этом все большую значимость в обучении и воспитании подрастающего поколения приобретают идеи народной педагогики, растет влияние религии на формирование самосознания личности.

Поликультурное образование в своей сущности обращено к здоровому смыслу, к человеческой природе, к демократическим ценностям и приоритетам правового, гражданского общества. Оно призвано подвести к диалогу ментальностей, культур на основе гармонии, интеграции и человеческого единения.

В условиях поликультурного образовательного пространства человек оказывается на рубеже культур и перед ним возникают две важнейшие личностно значимые проблемы: сохранение своей культурной идентичности и адаптация в поликультурной среде. Поликультурное образование будем рассматривать как процесс освоения подрастающим поколением этнической, общенациональной (украинской) и мировой культуры в целях духовного обогащения, развития планетарного сознания, формирования готовности и умения жить в многокультурной полиэтнической среде. Основаниями поликультурного образования, определяющими его сущность, будем считать: культуру, воспитание миролюбия; интеграционные процессы в образовании, культурную конвергенцию, педагогическую и регионально-этническую культуру народа, менталитет этнос.

Поликультурное образовательное пространство отражает специфические характеристики этнического многообразия и служит универсальной образовательной средой социализации детей разных национальностей, включающей в себя как формальные (детские сады, школы, училища, вузы), так и неформальные (семья, друзья, соседи, общности и др.) структуры.

Образовательное учреждение - это не просто институт формирования знаний, умений, навыков и организации воспитательного влияния педагогов на учеников, а пространство их совместной жизнедеятельности, в котором

осуществляется соединение общекультурного, социального, собственно образовательного и личностного начал.

Высшей ценностью поликультурного образовательного пространства является человек, личность учащегося, а главный смысл и цель образования должны быть связаны с его развитием, социально-педагогической поддержкой, защитой индивидуальности, ненасильственным воспитанием, созданием условий для творческой самореализации.

Так, поликультурное образовательное пространство реализует следующие функции: гуманитарно-воспитательную; социально-адаптационную; культурологическую; коммуникативно-интеграционную и образовательно-развивающую.

Поликультурное образовательное пространство обеспечивает диалог культур, интеграцию знаний в целостную картину мира, культурную рефлексию, саморегуляцию, жизнотворчество, саморазвитие, правильность решений в ситуациях выбора.

Педагогическое обеспечение реализации функций поликультурного образовательного пространства осуществляется посредством: воспитания в детях чувств толерантности, отзывчивости, открытости, доброжелательности, терпимости; формирования у учащихся умений разбираться в своем внутреннем мире, выработки навыков самоанализа, самокорректировки, идентификации личности в поликультурной среде; формирования у детей позитивной Я-концепции, социальной активности, уверенности в своих силах, способностей к самовыражению, самоактуализации, самопрезентации; выработки умений вступать в межкультурный диалог, слушать и говорить, умений спорить, не ссорясь, в поисках истины; интеграции культур в системе поликультурного образовательного пространства, воспитания коммуникативных характеристик личности учащегося.

Таким образом, механизмом, обеспечивающим поддержку и защиту личности в поликультурном образовании, является интеграция педагогических усилий на основе принципов: личностно-ориентированного подхода, учета национально-этнического, культурного фактора, преемственности в педагогической деятельности при условии, что учащийся является активным субъектом учебно-воспитательного процесса.

Интегрированный подход к построению учебных планов в регионе позволит выделить блоки образовательных дисциплин, которые определяют новое содержание образования в поликультурном образовательном пространстве: историко-этнокультурологический; естественно-научный; гуманитарный; физкультурно-оздоровительный; художественно-прикладной, трудовой, создает предпосылки для адаптивных образовательно-воспитательных и коррекционных программ и технологий профессиональной подготовки учителя для осуществления поддерживающего поликультурного образования.

Резюме. У статі розглянуто питання підготовки майбутніх вчителів до роботи у полі культурному середовищі.

Резюме. В статье рассмотрены вопросы подготовки будущих учителей к работе в поликультурной среде.

процесу; технології оцінки результату і технології контролю і самоконтролю.

Під час вивчення окремої педагогічної технології на практичних заняттях ми приділяємо увагу проектуванню, моделюванню практичних ситуацій розв'язального характеру відповідно до реальних потреб початкової школи у контексті певної технології. Разом з цим ми помітили, що у таких ситуаціях навіть успішні студенти на практиці стикаються з численними проблемами: не розуміють специфіку організації навчальної діяльності в умовах варіативності навчально-виховного процесу, на належному рівні не готові до педагогічної рефлексії, тобто осмислення власних дій та діяльності, не підготовлені, також, до впровадження сучасних педагогічних технологій.

У ході експериментального дослідження окресленої проблеми головним завданням практичних занять з курсу «Нові педагогічні технології» ми поставили формування у студентів способів дій, складових майбутньої професійної діяльності. Тобто, студенти долучаються до навчальної діяльності для набуття досвіду суспільно-історичної практики, а не для передачі знань.

Для цього на заняттях в переважній більшості ми використовуємо проблемні завдання професійного спрямування, які передбачають моделювання, проектування навчального процесу. Ми встановили, що такі завдання допомагають виявити проблему, відкривають нові перспективи розв'язання проблем, висвітлюють проблему на фоні формального знання, відображають нові зв'язки між відомим та невідомим. Опрацювання завдань професійної спрямованості стимулює мислення студентів, призводять до нової інтерпретації, забезпечує наукове осмислення проблеми.

Під час розв'язання завдань професійного спрямування студенти вільно використовують знання та збагачують свої дії. Внаслідок збагачення способів дій утворюється розширення навчально-педагогічного простору для формування професійних дій. Завдяки цьому студенти зможуть використовувати аналогічні завдання у своїй професійній діяльності, адаптувати педагогічний вплив на учнів, моделювати механізм педагогічного впливу.

У завданнях професійного спрямування представлено інформаційне поле, у якому допущені суперечності, і студенти повинні змоделювати інформацію так, щоб їх усунути. При цьому суттєву роль відіграє інтеграція професійних знань і технологічних дій, розуміння та наукова інтерпретація ефективності певної педагогічної технології. Те, що в навчальній літературі щодо педагогічних технологій подається в абстрактному викладі, за допомогою професійно спрямованих завдань відображається на практиці розумінням механізму професійних дій за допомогою комунікативно-інформаційного зв'язку як викладача та студента, так і студентів між собою.

Професійно спрямовані завдання формують певні вміння студентів шляхом самостійного аналізу.

Наведемо деякі варіанти таких завдань на прикладі вивчення математики, які включають у себе знання з різних технологій навчання.

Завдання №1. Як пояснити той факт, що у процесі навчання спостерігаються відмінності між тією інформацією, яку повідомляє викладач, і знаннями, які засвоюють студенти.

навчання на основі схемних і знакових моделей навчального процесу (В.Шаталов); технологія розвивального навчання (Д.Ельконін –В.Давидов, Л.Занков); технологія рівневої диференціації (М.Гузик та ін.); технологія індивідуалізованого навчання (І.Унт, В.Шадриков та ін.); технологія життєтворчості (І.Єрмаков, Л.Сохань); технологія кооперативного навчання (Г.Сазоненко); технологія колективного навчання (А.Рівін, В. Дяченко); ігрова технологія, проектна технологія. Це далеко не повний перелік педагогічних технологій які впроваджуються у практику роботи загальноосвітніх закладів. Загалом педагогічна практика і педагогічна наука дали життя більше ніж 500 педагогічних технологій, систем, авторських програм тощо. Відзначаючи їх особливості можна відмітити те, що рід технологій мають багато спільного, що дає можливість об'єднати їх у групи. Кожна з груп технологій, які об'єднані на основі того чи іншого критерію, має широке поле конкретизації. Звідси і багато різновидів технологій. Всі вони мають якісну специфіку, яка відображається на способах організації навчальної діяльності.

Звісно, що усі педагогічні технології студент і вчитель вивчити не зможе, але ті технології, які можна запровадити в початковій школі студенти обов'язково повинні знати. На наш погляд, практична спрямованість ознайомлення студентів з педагогічними технологіями повинна відбуватися не завдяки гностичному підходу, який оснований на теоретичному ознайомленні із змістом педагогічних технологій їх концептуальними положеннями, понятійною термінологією, досвідом роботи вчителів-практиків, тобто формування міцних науково-предметних знань, бо знання не мають бути метою, вони є лише засобом навчання, а виходячи з організації навчальної діяльності, у ході якої студент вчиться щось робити, формує свої уміння й отримує знання про те, що і як робити, про способи діяльності та готовність здійснювати вироблені дії та операції – а це, як відомо, головне в професійній підготовці вчителя. А практичне вивчення педагогічних технологій все більше стає основою підготовки до професійної діяльності вчителя початкової школи.

У курсі «Нові педагогічні технології» ми визначилися з вивченням певних педагогічних технологій, і на цій основі приділяємо велику увагу саме педагогічному проектуванню професійної діяльності та технологічній грамотності професійного навчального процесу.

Кожна із педагогічних технологій має свої переваги. Якщо у групі проблемних технологій домінують задачні, комунікативні, евристичні шляхи навчання, то в групі інформаційних технологій головним чином представлені логічні способи пізнання, а в групі ігрових технологій навчання відбувається через гру. Педагогічні технології відрізняються одна від одної і за структурою навчальної інформації. Діяльність вчителя полягає в умінні проектувати і реалізовувати певні технології навчання, знаходити їх сполучення та визначати оптимальність конкретних технологій навчання. На практиці робота вчителя пов'язана не тільки з реалізацією цілісної технології навчання, але й з технологічними прийомами й методами навчання.

Система технологій навчання передбачає: технології, які навчають плануванню і проектуванню педагогічної і навчальної діяльності; технології побудови програми педагогічний дій у зв'язку з управлінням навчального

Література

1. Вовк Л. П. Історія освіти дорослих в Україні: Нариси. – К.: ІДПУ, 1994. – 228 с.
2. Глузман А.В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования. – К.: Вища школа, 1998. – 256 с.
3. Каптерев П. Ф. Педагогический процесс. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А. М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
4. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися. – М.: Педагогика, 1990. – 159 с.
5. Концепція національної системи освіти // Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія Уклад. О.О. Любар; за ред. Кременя. – Знання, 2005. – С. 674-685.
6. Концепция приоритетных направлений воспитательной работы в учебных заведениях Автономной Республики Крым // Межэтнические отношения в Крыму: Поиск путей раннего предупреждения конфликтных ситуаций» Сб. исследований, документов и материалов. – Симферополь, СОНАТ, 2005. – С. 390-393.
7. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: (Монографія) / О.М. Пехота, А.М. Старева - 2-е вид. доп. та перероб. – Николаїв: Вид-во „Ліон”, 2007. – 272 с. – Бібліогр.: с. 167-192.

Подано до редакції 14.04.2008

УДК 371

НАУКОВІ ШКОЛИ: ПОНЯТІЙНИЙ АПАРАТ І КЛАСИФІКАЦІЯ

*Овчинникова Марина Вікторівна, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри математики та інформатики
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)*

Постановка проблеми. Сучасне суспільство в умовах експоненціального зростання кількості інформації, зросту темпів життя, розвитку новітніх технологій потребує підвищення ефективності не тільки професійної, але і наукової підготовки спеціаліста-професіонала. Найбільш високої ефективності, як показує досвід, наукова підготовка набуває в умовах наукових шкіл, які є запорукою підвищення якості професійної освіти.

Історичне виникнення та розвиток наукових шкіл обумовлені зміною місця науки в суспільному житті; потребою в наукових кадрах; новими формами організації науки [18]. Але, сьогодні, поняття наукової школи має багато визначень, які, на наш погляд, потребують узагальнення та систематизації.

Мета даної статті – уточнити сутність поняття «наукова школа» та пов'язаних з ним понять, проаналізувати ознаки наукових шкіл, виявити існуючі класифікації наукових шкіл. А також розглянути місце наукової школи як педагогічної підсистеми.

Аналіз досліджень і публікацій. Наукові школи як феномен вивчалися в межах філософії, наукознавства, соціології, суспільствознавства, педагогіки тощо. Цей факт підтверджує багатогранність та ємкість цього поняття. Наукова школа як наукознавська категорія вивчалась О.Воверене та О.Вілкіною. Загальноісторичний аспект наукових шкіл розглядали В.Корзун, Б.Максюкова. Наукові школи в соціокультурному аспекті вивчали Н.Лукіна, О.Ляхович. Історичні типи наукових шкіл, особливості сучасного розуміння наукових шкіл, розвиток сучасних наукових шкіл та нових видів комунікацій між вченими досліджувались в працях Ю.Неймарка, О.Тихонова, Е.Зіміна, Д.Саприкіна, О.Мірської тощо. Роль наукових шкіл у розвитку науки досліджувалась О.Антоновим, І.Аршавским, В.Богуславським, В.Гасимовим, В.Ізвозчиковим, Б.Кедровим, Т.Куном, И.Лакатосом, К.Ланге, М.Потьомкіним,

Д. Прайсом, Н. Семеновим, С. Хайтуном, Г. Штейнером тощо. Проблемам вивчення особистості і колективу в науковій творчості, формування і діяльності наукових шкіл присвячені праці Г.Доброва, С.Микулинського, М.Родного, М.Ярошевського, С.Кугеля, П.Шелища тощо. Науково-педагогічні школи вивчали О.Грезнева, Г.Кловак, О.Анисимов, А. Вербицький, Г. Ільїн, Т. Новикова, С. Поляков, Л. Сухорукова та інш.

Виклад основного матеріалу. В сучасній науковій літературі є багато дефініцій поняття «наукова школа». Розглянемо лише декілька з них.

Л.Брильова та В. Лаврентьев наводять таку дефініцію: «наукова школа – напрямок суспільної діяльності, що визначається парадигмальною єдністю, спадкоємністю поглядів, принципів, методів, способів, технологій, суть яких полягає у виробленні й теоретичному осмисленні знань про дійсність з метою здобуття нового знання та інтегрування його в цілісну картину світу» [2, с. 31];

З погляду В.Гасимова наукова школа – це „спільнота вчених різних статусів, компетенцій та спеціалізацій, що координують під керівництвом лідера свою дослідницьку діяльність, які зробили внесок до реалізації та розвитку дослідницької програми, здатних активно уявляти її мету і результати» [4, с. 127];

Дефініція, що наведена О.Грезневой, наголошує, що поняття наукової школи традиційно трактується «як історично обумовлена форма організації наукової діяльності групи дослідників, тому що ця діяльність передбачає не тільки генерацію наукових ідей, але і «виробництво» науковців, без чого неможливо збереження традицій, передача «естафети знань», а тем самим і існування науки в якості соціально-історичної системи» [5, с.7].

Д. Гузевич розглядає наукову школу як одну з форм діяльності, якій притаманні відповідні інваріанти, системоутворюючі, в тому числі. До цих інваріантів відносяться: 1) школа в науці – це товариство людей; 2) має свій напрям діяльності; 3) продукт цієї діяльності відрізняється від продуктів інших аналогічних товариств; 4) в діяльності забезпечується спадкоємність; 5) успадкування можливо тільки при наявності мінімум двох поколінь [6].

Д. Зебріно вважає, що наукова школа це «співдружність людей, що сформувалась під егідою особистості – науковця-лідера, що має свої ідеї, темі для розробки» [11].

З погляду А. Зінченко, поняттю наукової школи притаманне двояке трактування: по-перше, як унікальне явище – єдність поглядів, ідей, інтересів провідних вчених, яка викликає їх тісне та близьке співробітництво, породжує неформальні взаємовідносини, привертає нові молоді таланти та на багато років визначає шляхи і темпи розвитку принципово нових наукових галузей; по-друге, як відносно невеликий науковий колектив, якій об'єднано не стільки організаційними межами, конкретною тематикою, але і єдиною системою поглядів, ідей, інтересів, традицій, які зберігаються, передаються і розвиваються при зміні наукових поколінь [12].

В нормативних документах України (Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність», Закон України «Про вищу освіту», Закон України «Про освіту», Концепція наукової, науково-технічної та інноваційної політики в системі вищої освіти України тощо) не визначено поняття наукової

визначає методичне, психолого-педагогічне і організаційне забезпечення навчально-виховного процесу. Але це утворення не існує само по собі, воно залежить від викладачів вищого навчального закладу. У наш час існує достатня кількість технологій навчання і педагогічна практика вимагає від викладачів, щоб вони знали їх і володіли цими технологіями вільно. У зв'язку з цим, одним з провідних завдань підготовки студентів повинно стати створення такого освітньо-розвивального середовища, в результаті взаємодії з яким у майбутнього вчителя початкових класів формується готовність до роботи на основі знання сучасних педагогічних технологій, розуміння ним своєї індивідуальності, на основі якої виробляється особистісна педагогічна концепція і персональна технологія. На жаль, практика показує, що проблема технологічної грамотності і культури вчителя початкових класів недостатньо розроблена в науці і практиці вітчизняної педагогічної освіти.

Формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи на основі глибокого розуміння сучасних педагогічних технологій має велике професійне та практичне значення. Створення альтернативних типів шкіл, визнання за кожною школою права працювати за авторськими програмами потребують вчителя-технолога, вчителя-майстра з інноваційним мисленням, технологічно грамотного. Готовність майбутнього спеціаліста до професійної діяльності за новими педагогічними технологіями полягає у засвоєнні ним повного курсу спеціальних знань, професійних дій та соціальних відносин, у сформованості та зрілості професійно значущих якостей особистості. У цьому велику роль відіграє знання та вміння використовувати саме в практичній діяльності педагогічних технологій навчання та виховання, що на жаль, на сьогодні ще не досягло належного рівня.

За останнє десятиріччя вітчизняна наука і шкільна практика інтенсивно досліджують проблему технологізації освітнього процесу. Цій проблемі присвятили свої роботи такі знані вчені, як А.М. Алексюк, В.І. Бондар, В.В.Гузев, І.А.Зязюн, О.М.Пехота, О.Я.Савченко, Г.С.Сазоненко, П.І.Сікорський, С.О.Сисоєва, А.В.Фурман та багато інших. Але в масовій практиці нові педагогічні технології застосовуються обмежено. Причинами цього, на думку багатьох вчених, є такі: часто ту чи іншу авторську педагогічну технологію і вчені, і практики подають описово, не доводячи до чіткого представлення всіх її етапів і взаємозв'язків, що утруднює її застосування для майбутніх вчителів; недостатня, поверхова обізнаність студентів й вчителів початкових класів з сутністю тієї чи іншої педагогічної технології, їх різноманітністю; невміння студента і вчителя проектувати свою діяльність на практиці відповідно до змісту обраної технології; брак часу на впровадження нової технології навчання, оскільки, як відомо, це потребує додаткового часу та спеціальної підготовки. Дослідження багатьох вчених довели, що від обраної вчителем педагогічної технології і ступені її адекватності ситуації й контингенту дітей початкових класів здебільшого залежить якість навчання та розвиток учнів.

Яскравими прикладами сучасних педагогічних технологій є такі: модульно-розвивальна (А.Фурман, О.Гоменюк, В.Мельник та ін.); модульно-рейтингова (В.Бондар, Л.Глоба, М.Громкова та ін.); технологія інтенсифікації

розумілася спроба технологізації навчального процесу. Але в подальшому під педагогічними технологіями стали розуміти не просто дослідження у сфері використання технічних засобів навчання, або комп'ютерів, але й розробку прийомів активізації навчального процесу, аналізуючи факти, які підвищують освітню ефективність шляхом конструювання та застосування прийомів і методичних матеріалів, а також оцінки методів.

Проблемі з'ясування змісту цього поняття приділяли увагу такі вчені, як В.Беспалько, В.Бондар, С.Гончаренко, М.Кларін, Б.Ліхачов, В.Монахов, О.Савченко, Г.Селевко, М.Чошаков та інші. Зміст поняття педагогічної технології вони трактують по-різному, залежно від того, як автори уявляють структуру та складові навчально-виховного процесу. Одні дослідники вважали найбільш суттєві ознаки, властиві лише педагогічній технології; результативність, проєктивність, цілісність, застосування різних засобів наочності тощо. Інші – у більш широкому контексті – як науку про розвиток освіти, навчання і виховання особистості.

Наприклад, на думку Селевко Г.К. в освітній практиці поняття педагогічної технології використовується на трьох рівнях. Перший рівень – загальнопедагогічний. Загальнопедагогічна технологія характеризує цілісність загальноосвітнього процесу у даному регіоні, навчальному закладі на певному ступені навчання. Другий рівень – частково-методичний. Частково-предметна педагогічна технологія («часткова методика» - сукупність методів і засобів для реалізації змісту освіти у рамках певного предмета). Інколи цей рівень називають технологією викладання освітньої галузі, наприклад, математики. Третій рівень – локальний або модульний. Локальна (модульна) технологія – це технологія окремої частини навчально-виховного процесу, технологія рішення окремих дидактичних завдань. Наприклад, технологія проведення заняття, технологія самостійної роботи студентів, технологія контролю знань тощо.

Є й інші погляди на сутність та концептуальні положення педагогічної технології. Отже, в науковій літературі педагогічна технологія розглядається широко. Вона представлена і як галузь педагогічної науки, і як конкретна освітня технологія. І завдання майбутнього вчителя полягає у тому, щоб навчитися виділяти оптимальну модель, яка включає у собі метод навчання, форми навчання, у яких вона реалізується, педагогічні засоби та конкретні педагогічні прийоми. Майбутній вчитель повинен осмислити, що педагогічна технологія є складовою (процесуальною) частиною дидактичної або методичної системи і відповідає на питання: як навчати дітей у подальшому результативно, творчо, цікаво, активно.

Мета статті полягає у з'ясуванні впливу сучасних педагогічних технологій навчання та виховання на професійну підготовку майбутніх вчителів початкових класів. Русійськими силами розвитку педагогічних технологій в наш час є суперечність між постійним оновленням вимог суспільства до спеціаліста-педагога та тими утрудненнями, які виникають у ході їх реалізації в освітній професійній підготовці; між частковими педагогічними системами, які розвиваються, та необхідністю їх адаптації до швидкої зміни умов праці.

Як відомо, модель підготовки спеціаліста вчителя початкових класів

школи[7-9], але в «Державній програмі підтримки ведучих наукових шкіл уряду РФ» зазначено таке трактування: відносно невеликий науковий колектив, що об'єднано не стільки організаційними межами, не стільки конкретною тематикою, але й єдиною системою поглядів, ідей, традицій, які зберігаються, передаються та мають свій розвиток при зміні наукових поколінь [5].

Так, Б.Кедров визначає, що це «структурний осередок сучасної науки, що існує всередині неї та дозволяє концентрувати зусилля великої групи порівняно молодих учених під безпосереднім керівництвом засновника певного напрямку з метою вирішення достатньо обмеженої галузі актуальних проблем» [13, с.309-310];

А.Остряк розглядає наукові школи як складову частину науки. На погляд дослідника, «наукова школа – продукт тривалої співпраці колективу вчених, об'єднаних єдиною спрямованістю наукових студій, у рамках якої члени цього колективу розробляють певну дослідницьку програму, запропоновану його науковим «батьком»- засновником та під його керівництвом або вироблену самостійно кожним членом наукового об'єднання» [19, с.5]. Автор наголошує, що наукова школа – «найвища форма колективної взаємодії, яка ґрунтується на спільних методологічних, методичних та духовних засадах, має оригінальну організаційну структуру в рамках формально існуючого колективу науково-дослідної чи освітньої інституції, а також можливість публікації результатів студій у власному часопису» [19, с.5].

В.Подобед визначає, що «наукова школа – неформальне об'єднання дослідників, якому властива оригінальна творча ідея та дослідницька стратегія; має наукову і соціокультурну цінність; признана у вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці; виконує дослідницьку, педагогічну, соціальну, інформаційну та координаційну функцію» [20, с.5].

А. Хуторской стверджує, що наукова школа – це система навчання вчених і фахівців, що спрямована на розвиток ними певного наукового напрямку [21].

М.Ярошевський наголошує, що в організаційному плані дослідницькі програми знаходять своє втілення у вигляді особливого типу товариств – наукових шкіл. В предметно-логічному плані членів школи об'єднує загальна інтелектуальна (теоретична та методична) платформа. «Наукова школа – це посвята в науку, засвоєння її концептуального та методичного апарату, вартісних орієнтацій та основних її категорій» [23, с.28];

В Інтернет-словниках наукова школа визначається як 1) сукупність послідовників ведучого вченого або прихильників одного з методологічних напрямків; 2) форма кооперації вчених і закріплення дослідницьких традицій; 3) різновид парадигми [17].

Таким чином, в результаті аналізу наведених дефініцій, зроблено висновок про багатозначність поняття «наукова школа». Але виділено чотири основні напрями в трактовці даного поняття: 1) формальне об'єднання, науково-освітня установа різного рівня статусу (науково-педагогічна: кафедра, факультет, інститут, університет; науково-дослідна: лабораторія, інститут тощо); 2) дослідницький творчий колектив або співдружність вчених, що не

обов'язково належить до будь-якого структурного підрозділу наукової або науково-педагогічної установи; 3) напрям в науці, що об'єднує групи дослідників; 4) форма діяльності або організаційна форма діяльності.

Перший напрям, на наш погляд, є номінальним, формалізованим. Останні з підходів, на наш погляд, відображають різні ознаки поняття, що досліджується. Одною з найвагоміших ознак наукової школи в останніх трьох підходах є наявність головної ідеї – парадигми, яка є системоутворюючим чинником.

Практично всі дослідники відзначають, що школи в науці є обов'язковим постійно діючим чинником її прогресу. Крім того, у різноманітті соціальних і творчих зв'язків між ученими, наукові школи є однією з найважливіших форм цих зв'язків, і виконують подвійну функцію: освітню і дослідницьку.

Розглянемо основні ознаки, притаманні науковим школам.

Як справедливо відмічає К. Гломбіовскі, довготривалість єдності основних поглядів та методів дослідження – саме основне для формування і існування наукових шкіл [24, с.217.]

П. Анохін вважає, що лабораторія, науково-дослідний колектив переходять у ранг наукової школи тільки тоді, коли в них є такі ознаки: оригінальна концепція, неповторно новий напрямок в науці, тобто наукова школа – це своєрідна традиція мислення, особлива наукова атмосфера. Така школа дуже прискорює становлення вченого [1].

О.О. Баєв виділяє такі ознаки наукової школи: – єдність проблематики, методів дослідження і тлумачення наукових результатів; – зв'язок з певною особистістю і географічним розташуванням [22].

Д. Зербіно зазначає, що поняття наукової школи характеризується такими основними ознаками: розробка нового оригінального напрямку в науці; спільність основного кола завдань, які розв'язуються в школі, для всіх її представників; спільність принципів і методичних прийомів розв'язання поставлених завдань; навчання молодих людей наукової творчості в широкому розумінні цього слова завдяки безпосередньому й тривалому науковому контакту керівника школи та його учнів [10, с. 13].

Відповідно до [5, с. 6-7] відокремлено такі ознаки наукової школи: єдність наукових інтересів представників школи та наукова значущість проблем, що розглядаються; рівень наукових результатів школи і її (школи) визнання в країні та закордоном; роль наукового лідера, стабільність і перспективи школи (наступність наукових поколінь, робота з науковою молоддю, робота постійного наукового семінару).

А. Хуторской виділяє такі ознаки наукової школи: – наявність системи ідей або концепції, спрямованої на вирішення актуальної науково-практичної задачі; – системоутворююча діяльність наукового лідера: організаційне, фінансове, кадрове забезпечення досліджень, спрямоване на розвиток і спадкоємність положень наукової школи; – спільність наукових інтересів представників наукової школи, прийняття ними як основи своїх досліджень проблематики наукової школи; – соціальна і наукова затребуваність продуктів діяльності наукової школи; – наявність експериментальної бази для наукових досліджень і інновацій; – наявність системи підготовки наукових кадрів через

Рекомендуемая литература

1. Арет А.Я. Краткий обзор специфических методов и приемов самовоспитания. - Фрунзе: Тр. Киргизского госуниверситета, 1968, вып. 2.
2. Бальсевич В.К. Физическая культура для всех и для каждого. - М.: ФиС, 1988.
3. Буряк В.К. Самостоятельная работа учащихся. - М.: Просвещение, 1984.
4. Быков В.С. Развитие двигательных способностей учащихся. Учебн. пос. - Челябинск: УралГАФК, 1998.
5. Дуранов М.Е., Орлов В.Б. Личность обучающегося и ее развитие. Учебн. пос. - Челябинск: ЧГПУ, 1997.
6. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. - М.: МГУ, 1994.
7. Зеер Э.Ф. Психология профессий. Учебн. пос. - Екатеринбург: Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 1997.
8. Кочетов А.В. Теория формирования личности. В 2 ч. - Минск: НИО, 1997.
9. Лубышева Л.И. Концепция формирования физической культуры человека. - М.: ГЦИФК, 1992.
10. Матвеев А.П. Очерки по теории и методике образования школьников в сфере физической культуры. - М.: ФОН, 1997.
11. Подросток на перекрестке эпох. Под ред. С.В. Кривцовой. - М.: Генезис, 1997.
12. Пидкасистый П.И., Портнов М.Л. Искусство преподавания. - М.: Российское педагогическое агентство, 1998.
13. Сериков Г.Н. Образование: аспекты системного отражения. - Курган: Зауралье, 1997.
14. Шишмаренков В.К. Дифференциация обучения как педагогическая проблема. Учебн. пос. - Челябинск: Фотохудожник, 1996.

Подано до редакції 17.04.2008

УДК 371

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

*Ляшова Н.М., доц. каф. педагогіки і методики початкового навчання
Слов'янський державний педагогічний університет*

Аналізуючи систему освіти в будь-якій країні світу, можна з впевненістю стверджувати, що з одного боку вона завжди консервативна і намагається додержуватися певних традицій, а з іншого – є системою, яка постійно удосконалюється та розвивається. І таке поняття, як «найкраща освіта в світі», на жаль, не може бути постійним, воно потребує регулярного підтвердження.

Виникнення, практично, всесвітнього інформаційного простору, стрімке зростання об'єму інформації в усіх галузях знань, інтернаціоналізація наукових досліджень і жорстка конкуренція в галузі інноваційних технологій та їх впровадження змушує систему освіти постійного аналізу та удосконалення. Ефективності цього процесу сприяють педагогічні технології навчання, які впроваджуються як у вищих, так і в загальноосвітніх та професійних навчальних закладах освіти.

Появі у педагогічній літературі терміна «технологія» сприяв бурхливий розвиток інформаційних технологій, обробка, зберігання та широке використання їх у сфері освіти. Вивчення літератури з проблеми розробки та впровадження технологій у сфері освіти показало, що за останні роки активно видаються монографії, навчально-методичні посібники, енциклопедії тощо. Крім того, аналіз освітніх проблем також свідчить про необхідність розробки теоретичних основ та практичних шляхів розвитку педагогічних технологій.

У процесі становлення і розвитку поняття педагогічної технології простежується різне його розуміння. Спочатку під педагогічними технологіями

Общеизвестно, что процесс физического саморазвития возможен на любом этапе онтогенеза личности, однако сенситивным периодом для него является подростковый возраст, который характеризуется "взрывом" самосознания и стремлением к самовыражению. Именно в этом возрасте формируется целостная система самоуправления личности, представленная такими звеньями, как самоанализ, целеполагание, планирование, программирование, самоконтроль, самокоррекция физического развития. Результатом этих процессов выступают наличие и реализация личных программ физического саморазвития, объективными показателями результативности которого являются достижения в сфере физической культуры.

Рассмотренные принципы организационно-педагогической системы отражают фундаментальные закономерности процесса физического воспитания личности и позволяют по-новому подойти к построению системы физического воспитания. Если традиционный подход предлагает решение основных задач физического воспитания в одинаковой мере для всех (механическое наращивание объема), то в рамках предлагаемой организационно-педагогической системы для каждого индивида предполагается решение только тех задач, которые соответствуют реальным возможностям последнего. Такой подход к физическому воспитанию предусматривает возможность удовлетворения потребностей, стойкий интерес к физическому самосовершенствованию молодежи и реализацию профессионально-педагогического потенциала преподавателя физической культуры. Процесс формирования социально значимой личностной потребности саморазвития физической культуры осуществляется через овладение системой знаний, научных представлений о путях, методах и средствах здорового образа жизни человека, о самой сущности и законах развития физической активности и физической культуры человека, об образцах и примерах физической культуры выдающихся людей и т.д. Для формирования у молодежи теоретических знаний преподаватель должен владеть знаниями о последних достижениях в области физической культуры, физиологии, функциональной анатомии, психологии с учетом возрастных аспектов с целью развития у молодежи устойчивых мотивов, навыков и привычек здорового образа жизни. В связи с этим основной целью профессионально-педагогической подготовки, повышения квалификации и переподготовки преподавателя физической культуры должна стать его переориентация на главные ценности, связанные не просто с использованием средств физической культуры для формирования навыков и умений, необходимых в развитии физических качеств, а прежде всего с целью их применения для воспитания личностного мотива физического развития, ведения здорового образа жизни, сохранения здоровья на долгий период жизни. Другой комплекс ценностей физической культуры личности формируется совокупностью ее личных физических достижений. Он определяется уровнем развития физических качеств человека, что внешне проявляется в физической работоспособности, в умении управлять своими достижениями, грамотно и рационально решать привычные и новые задачи и выполнять любые действия.

їх включення в наукову діяльність з реалізації програми наукової школи, проведення семінарів наукової школи, публікація праць; – наукова значущість розробок наукової школи, визнання наукових результатів школи вітчизняними і зарубіжними фахівцями [21].

Г. Кловак в своєму дослідженні наголошує, що різноманітні підходи до визначення поняття наукової школи існують тому, що «логічно побудований термін «наукова школа» включає значення двох складних понять» [14, с.194]. Як «школа» поняття має такі суттєві ознаки: деяка система зв'язку між учителем та учнем; установа (галузь діяльності) чи місто (країна), де здійснюється освіта й виховання; передача та набуття досвіду, знань; система прийомів, способів (методів), вивчення чогось.

Складова «наукова» засвідчує наявність у понятті істотних ознак поняття «наука». Розглядаючи колектив дослідників як наукову школу, здебільшого мають на увазі: своєрідний тип мислення й ідей в науці; структурну форму сучасної науки; традиції мислення; комплекс методичних засобів та вартісних орієнтацій; координацію досліджень групи вчених під керівництвом лідера; наявність оригінальної концепції науково-дослідного колективу тощо» [14, с.194-195].

І, як підсумок, дослідниця відокремлює такі ознаки справжньої наукової школи: автономне об'єднання дослідників навколо провідного вченого; науковий лідер – авторитетний учений; педагогічна майстерність лідера, здатність оцінити талант; високі моральні риси лідера, особиста його привабливість; наявність великої групи здібних (талановитих) учнів; єдність проблематики; стиль дослідження і подання його результатів; методи дослідження і підходи до розуміння досліджуваних явищ; своєрідний стиль мислення; особлива наукова творча атмосфера; постійне спілкування, тісний контакт учнів з учителем; духовні традиції; наявність спільної оригінальної наукової ідеї (програми школи); створення нового наукового напрямку; самостійність мислення учнів, їх ініціатива; кожний учень є не тільки дослідником, а й учителем дослідників [14, с.196].

З погляду А.Острянка, обов'язковою умовою виникнення та існування наукової школи є: співробітництво науковців в інтелектуальному середовищі; передання напрацьованого досвіду наукової роботи учням та послідовникам; залучення учнів та послідовників до певної наукової традиції» [19, с.5].

Таким чином, зрозуміло, що у кожній науковій школі повинні бути суб'єкти – вчитель та учні, а також основна парадигма та предметний зміст їхньої діяльності, які для кожної наукової школи є унікальним, відмінним від інших шкіл.

Якщо розглядати наукову школу як педагогічну систему, то їй притаманні всі ознаки системності. Але «як педагогічні системи вони є системами особливого роду і значно відрізняються від інших педагогічних систем» [5, с.7].

В дослідженні І. Васильєва [3; 16], яке є продовженням досліджень Н. Кузьмінї, розглядаються такі умови існування педагогічних систем, які ми проектуємо на наукову школу, як систему:

1. Наукові школи як педагогічні системи створюються лише тоді, коли в

суспільстві виникає усвідомлена потреба у розвитку навчання певної категорії людей, які повинні забезпечити поточне існування і перспективи розвитку даного наукового напрямку. Ця потреба є системоутворюючою.

2. Наукові школи як педагогічні системи виникають лише тоді, коли в суспільстві є провідна парадигма наукового напрямку, яка повинна стати предметом дослідження для певної категорії людей.

3. Наукові школи як педагогічні системи можуть виникнути лише тоді, коли знайдені способи (тобто методи, засоби і форми) передачі освітньої інформації певної категорії зацікавлених в ній людей.

4. Наукові школи як педагогічні системи можуть виникнути лише за наявності певного контингенту людей, що мають потребу в певному розвитку.

5. Наукові школи як педагогічні системи можуть виникнути лише тоді, коли в суспільстві є люди, здатні реалізовувати цілі системи, тобто голови наукових шкіл, які, виходячи із структури педагогічної системи, повинні: 1) чітко представляти цілі системи; 2) володіти основній парадигмою та предметним змістом наукової проблеми; 3) володіти способами організації роботи наукової школи; 4) володіти психологічними і фізіологічними знаннями про послідовників як учнів; 5) уміти діагностувати якість діяльності учнів-послідовників, а також свою власну діяльність.

Поняття «наукова школа» широко поширене в науковому співтоваристві, хоча інколи в нього вкладається цілком різний зміст. А. Хутурської наводить таку класифікацію: 1) школа-клуб – явище, коли в співтоваристві крупних учених виникає спільність поглядів, ідей, творче співробітництво; 2) школа-колектив – це наукова школа в локальному сенсі, стосовно невеликого колективу, який об'єднано традицією, що склалася, позицією або завданням; 3) школа як наукова течія – система ідей, яка має тривале існування; для таких шкіл характерна участь в цій течії вчених різних поколінь і країн.

По формах діяльності наукові школи можуть бути очні і дистанційні, локальні і розподілені [21].

Класифікують, також, наукові школи за такими ознаками: 1) за іменем засновника; 2) за містом розташування; 3) за регіоном розташування; 4) за національною або державною ознакою; 5) за окремими галузям знання. Але ця класифікація, на наш погляд, є формальною і не охоплює усіх ознак, за якими можливо відрізнити різні типи наукових шкіл. Ми вважаємо найбільш відповідною класифікацію наукових шкіл, яку запропоновано О. Грезневою [5], яка пропонує таку класифікацію: 1) за видом зв'язків між членами наукової школи – наукова течія, «невидимий коледж», наукове угруповання; 2) за статусом наукової ідеї – експериментальні, теоретичні; 3) за широтою досліджуваної предметної області – вузькопрофільні, широкопрофільні; 4) за функціональним призначенням добутих знань – фундаментальні, прикладні; 5) за формою організації діяльності учнів – з індивідуальними формами організації науково-дослідної роботи, з колективними формами організації науково-дослідної роботи; 6) за характером зв'язків між поколіннями – однорівневі, багаторівневі; 7) за ступенем інституалізації – неформальні, гуртки, інституційні; 8) по рівню локації – національні, локальні, особові.

В розвитку наукових шкіл простежують певні закономірності: фундатори

міжду: цілями розвитку фізической культури личности на каждом из этапов системы непрерывного образования, содержанием различных звеньев системы непрерывного образования при постепенном наращивании его объема и сложности; методами и формами образования, стимулирующими переход от репродуктивных (простое воспроизведение) к творческим преобразующим видам физкультурной деятельности; типами педагогического взаимодействия, предполагающими переход от жесткого педагогического правления через сотрудничество к самоуправлению; технологиями развития.

Принцип целостности развития обеспечивается охватом всех сфер личности, а именно: эмоционально-чувственной сферы, в которой эмоции и чувства человека позволяют переживать преимущества высоких физических кондиций; когнитивной сферы, в которой знания и умения позволяют выработать целостную систему самоуправления личности.

Принцип личностно ориентированного характера системы развития физической культуры обеспечивается: определением главной цели, в качестве которой выступает личность, а приоритетным фактором является развитие физической культуры как интегрированного качества личности; определением содержания, методов, форм и средств физической культуры на основе учета индивидуально-личностных особенностей; проектированием и реализацией личных программ физического развития и саморазвития индивида.

Принцип перевода процесса развития физической культуры личности в режим самоорганизации и саморазвития обеспечивается: выбором жизненно-смысловых ориентаций в сфере физической культуры (для непрерывного сравнения себя и выбранного социального эталона при движении к совершенству); актуализацией мотивов и ценностей процессов физического саморазвития и самосовершенствования; последовательным прохождением этапов самопознания, самоопределения и самореализации (самоосуществления) в области физической культуры; накоплением личного опыта самоанализа, самоконтроля, самопоощрения, самонаказания, самокоррекции в процессе физического саморазвития; организацией системы педагогической поддержки при движении к физическому самосовершенству как цели физического самовоспитания (помощь в проектировании индивидуальных средств физического саморазвития, фиксация между "Я могу" и "Я хочу").

В основу разработки методического инструментария перевода процесса развития физической культуры личности в режим саморазвития положена концепция "собственных сил человека", впервые сформулированная А. Адлером, который доказал, что в процессе развития у индивида возникает стремление ощутить свою силу, чтобы распорядиться ею в соответствии со своими намерениями, что приводит к возникновению потребности направить присущие ему от природы силы на развитие себя. В дальнейших исследованиях было выявлено, что первичным источником саморазвития личности являются субъективные переживания недостатков, значимых для личности, а движущей силой - желание их устранить. Результатом этой работы над собой выступает достижение безопасности, приспособления, целостности, уравновешенности.

работа, материальный достаток, наличие хороших и верных друзей, счастливая семейная жизнь, здоровье, а у девушек - счастливая семейная жизнь, здоровье, наличие верных друзей. Наименьшими по значимости юноши назвали активную жизнь, творчество, благополучие Отечества, а девушки - физическое совершенство, творчество, благополучие Отечества. Анализ результатов анкетного опроса студентов позволил выявить наиболее значимые факторы, отрицательно влияющие на здоровье: мнение девушек: экология, стрессовые ситуации, наследственность, курение; мнение юношей: экология, наследственность, стрессовые ситуации, наркотики;

Аналогичный опрос был проведен и среди населения зрелого возраста (38-45 лет), т.е. возраст потенциальных родителей студентов, по их мнению, отрицательно влияют на здоровье в большей степени: экология, наркотики, низкое качество медицинской помощи. Полученные данные свидетельствуют, что локус ответственности у респондентов в основном направлен на внешние факторы, окружающую среду, т.е. ответственность за сохранение здоровья, как студенты, так и их потенциальные родители на себя, на свой образ жизни не принимают. Такое положение дел не может не беспокоить педагогов, врачей, прогрессивную прослойку общества, так как при таком раскладе, возникает вопрос: «Не постигнет ли человечество судьба мамонта?» Необходимы действенные меры, предложения, программы направленные на формирование потребности в физическом совершенствовании молодежи. С целью развития физической культуры личности и формирования потребности в физическом совершенствовании студентов, предлагается проект системы развития физической культуры студентов, в основу которого положены методологические обоснования и нижеследующие концептуальные положения: для обеспечения готовности студентов к систематической двигательной деятельности необходимо целенаправленно формировать потребности и мотивы, стимулирующие овладение теоретическими знаниями, организационными умениями, двигательными навыками, которые позволили бы самостоятельно пользоваться технологиями здорового образа жизни, физического самосовершенствования; развитие двигательных способностей осуществляется с учетом индивидуальных темпов развития организма, природных возможностей индивида; среди множества средств, обеспечивающих достижение физического здоровья, необходимо использовать те виды физкультурно-спортивной деятельности, которые позволяют активно и быстро адаптироваться к окружающим условиям, овладеть жизненно важными двигательными навыками и умениями здорового образа жизни, необходимыми для достижения, как физической кондиции, так и профессиональной готовности.

Для успешного функционирования организационно-педагогической системы необходимо использовать основные принципы, реализация которых необходима для эффективного развития физической культуры студентов: принцип непрерывности развития, целостности развития, личностно ориентированного характера системы развития физической культуры и перевода ее в режим самоорганизации и саморазвития.

Принцип непрерывности обеспечивается механизмом преемственности

научных школ как правило, были представителями ярких научных школ страны и сами имели значительных учителей, которые сыграли решающую роль в их научной биографии; формирования научной школы - не одномоментный акт, для ее становления необходимо как минимум два, а то и три поколения ученых; каждое новое поколение не только зберігало лучшие черты научной школы, заложенные учителями, но и вносило свой вклад в ее развитие, обеспечивая мобильность школы по отношению к новым научным фактам, которые открываются, и ее устойчивость к изменениям условий.

Выводы. В трактовке понятия «научная школа» выделено четыре основных направления: формальное объединение, научно-образовательная организация различного уровня статуса; исследовательский творческий коллектив или сообщество ученых; направление в науке, что объединяет группы исследователей; форма деятельности или организационная форма деятельности. Все эти направления не являются взаимоисключающими, а представляют многоаспектность этого феномена.

Основными признаками научной школы являются наличие научной парадигмы, наличие лидера-основателя школы, наличие последователей-учеников, которые развивают и реализуют научную парадигму.

Классификация научных школ достаточно разноплановая, имеет в основе много аспектов, так, на наш взгляд, требуются дальнейшая конкретизация.

Резюме. В статье уточнено содержание понятия «научная школа» на основе анализа с ним понятий, проанализированы признаки научных школ, приведено несколько существующих классификаций научных школ. А также рассмотрено место научной школы как педагогической подсистемы. **Ключевые слова:** научная школа, признаки научной школы, классификация научных школ

Резюме. В статье уточнена сущность понятия «научная школа» и связанных с ним понятий, проанализированы признаки научных школ, приведены некоторые существующие классификации научных школ. А также рассмотрено место научной школы как педагогической подсистемы. **Ключевые слова:** научная школа, признаки научной школы, классификация научных школ.

Summary. Essence of concept «Scientific school» and concepts related to him is specified in the article, the signs of scientific schools are analyzed, some existent classifications of scientific schools are resulted. And also the place of scientific school is considered as a pedagogical subsystem. **Keywords:** scientific school, signs of scientific school, classification of scientific schools.

Литература

1. Анохин П.К. Верю таланту // Наука сегодня. – М.: Наука, 1969. – 225 с.
2. Брылева Л.Г., Лаврентьев В.П. Онтология образования взрослых: становление научной культурологической школы // Л.Г. Брылева, В.П. Лаврентьев. Развитие научных школ в исследовании образования взрослых. Материалы научной конференции. 30 мая 2001 г. / Под ред. Е.И.Добринской, Г.С.Сухобской. – СПб.: ИОВ РАО, 2001. – С.31-35.
3. Васильев И.Б. Профессиональная педагогика: конспект лекций для студентов инженерно-педагогических специальностей. В 2-х частях. / И.Б. Васильев. – Харьков, 2003. – Ч.1. – 152 с.
4. Гасимов В.Б. Научная школа – феномен и исследовательская программа науковедения // Школы в науке / Под ред. С.Р.Микулинского, М.Г.Ярошевского, Г.Кребера, Г.Штейнера. – М.: Наука, 1977. – С.119-153.
5. Грезнева О.Ю. Научные школы (педагогический аспект) / О.Ю. Грезнева. – М., 2003. – 69 с.
6. Гузевич Д. Ю. Научная школа как форма деятельности // Вопросы истории естествознания и техники. – 2003. – № 1. – С. 64-93.]

7. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта. – 20-27 лютого. – 2002.
8. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» // Нормативно-правові акти про наукову та науково-технічну діяльність у вищих навчальних закладах України (У 2 кн. – Кн.1) / За ред. Ю.І.Горобця та М.І.Панова. – Харків: Право, 2001. – С.43-63.
9. Закон України «Про освіту» // Нормативно-правові акти про наукову та науково-технічну діяльність у вищих навч. закладах України (У 2 кн. – Кн.1) / За ред. Ю.І.Горобця та М.І.Панова. – Харків: Право, 2001. – С.17-48.
10. Зербіно Д.Д. Наукова школа: лідер і учні. – Львів: Євросвіт, 2001. – 208с.
11. Зербіно Д.Д. Научная школа как феномен [Электронный ресурс] // Зеркало недели. – № 15 (490) 17 – 23 апреля 2004. – Режим доступа к журналу: <http://www.zerkalo-nedeli.com/nn/show/490/46209/>.
12. Зинченко А.П. Понятие о практической науке // Вопросы методологии. 1991. – №1. – С. 65-70.
13. Кедров Б.М. Научная школа и ее руководитель // Школы в науке / Под ред. С.Р.Микулинского, М.Г.Ярошевского и др. – М.: Наука, 1977. – С.300-311.
14. Кловак Г.Т. Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX – XX століття): Дис....д.пед.н., 13.00.01. загальна педагогіка та історія педагогіки – Умань, 2005. – 531 с.
15. Куперштох Н.А. Научные школы России и Сибири: проблемы изучения // Философия науки. – Новосибирск, 2005. – № 2(25). – С.93-106.
16. Методы системного педагогического исследования: Учеб. пособ. // Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: ЛГУ, 1980. – 172 с.
17. Научная школа: Словари и справочники [Электронный ресурс] // Электронная библиотека социологического факультета Московского государственного университета им. М. Ломоносова. – Режим доступа : <http://lib.socio.msu.ru/library>.
18. Огурцов А.П. Научная школа как форма кооперации ученых // Школы в науке / Под ред. С.Р.Микулинского, М.Г.Ярошевского, Г.Кребера, Г.Штейнера. – М.: Наука, 1977. – С.248-262.
19. Острянок А.М. Ніжинська історична школа кінця XIX - першої третини XX ст.: Автореф. дис... канд. іст. наук: 07.00.06 / А.М. Острянок; НАН України. Ін-т укр. археографії та джерелознавства ім. М.С.Грушевського. – К., 2001. – 19 с.
20. Подобед В.И. Научная школа ИОВ РАО: итоги развития и перспективы // Развитие научных школ в исследовании образования взрослых. Материалы научной конференции. 30 мая 2001 г. / Под ред. Е.И.Добринской, Г.С.Сухобской. – СПб.: ИОВ РАО, 2001. – С.4-7.
21. Хугорской А. В. Система распределённой деятельности научно-педагогической школы [Электронный ресурс] / А. В. Хугорской. – Режим доступа : <http://khutorskoy.ru/be/2008/0211/index.htm>
22. Школы в науке / Под ред. С.Р. Микулинского, М.Г. Ярошевского, Г. Кре-бера, Г. Штейнера. – М.: Наука, 1977. – 510 с.
23. Ярошевский М.Г. Логика развития науки и научная школа // Школы в науке / Под ред. С.Микулинского, М.Ярошевского, Г.Кребера, Г.Штейнера. – М., 1977. – С.86-122.
24. GLOMBIOWSKY, Karol. Moja droga ku nauce o ksiazce. – Gdansk: Gdanskie Zeszyty Humanistyczne, 1987. – Vol.26, nr 30. – P.217.

Подано до редакції 17.03.2008

УДК 371.13:372.3

ПОЛІКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

*Головка Маргарита Борисівна, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри дошкільної освіти та соціальної педагогіки*

*Крайнова Любов Валентинівна, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри дошкільної освіти та соціальної педагогіки*

Слов'янського державного педагогічного університету

Постановка проблеми. Особливої значущості проблема полікультурного підходу до вищої освіти набуває у процесі викладання фахових дисциплін, оскільки саме в студентському віці йде активний процес вибору цінностей та життєвих орієнтирів, визначення світоглядних позицій, проектування основного вектору своєї особистісної і професійної спрямованості. Саме в

разрыв образования и культуры, образования и жизни и даже образования и науки. До недавнього времени основу системы физического воспитания составлял нормативный подход, сущность которого сводилась к выполнению усредненных, обязательных и единых для всех сверху спущенных требований и нормативов, что в корне противоречит идее индивидуального подхода к развитию и воспитания. Все это способствовало погоне за количественными показателями и к тому, что из поля зрения педагогов выпал главный объект их деятельности – молодой человек с его чувствами, мыслями и потребностями. Это привело к противоречию между предложенными для обязательного использования средствами и методами физического воспитания студента и потребностями формирующейся личности. Основа настоящего противоречия заключается в природе человеческой сущности, поскольку изначально в человеке не заложена потребность в выполнении чьих-либо волевых указаний: у него существует прямо противоположная потребность в сопротивлении принуждению. И следовательно, командными методами воспитывать у молодежи потребность в физическом совершенствовании практически невозможно. Эффект от командно-строевых методов, доминирующих на занятиях физической культурой в школах, вузах, как раз противоположный. Большая часть студентов уклоняются не только от самостоятельных занятий физическими упражнениями, но и пропускают пары по физической культуре, стремятся побыстрее уйти с занятий, не участвуют в соревнованиях, не интересуются литературой по физической культуре. Одним из средств и важнейшей детерминантой обеспечения единства биологического и социального в культурном преобразовании личности является физическая культура (Н.И. Пономарев, 1974; В.М. Выдрин, 1979, 1987; Р.Н. Макаров, 1991; Л.П. Матвеев, 1991; Л.И. Лубышева, 1992; В.В. Кузин, П.А. Виноградов, 1996, и др.), овладение ценностями которой способствует формированию социальной культуры личности и обеспечивает становление ее специфического компонента -- физической культуры личности субъекта (М.Я. Виленский, 1986; В.И. Столяров, 1990; В.К. Бальсевич, 1995, и др.). По определению В.А. Пономарчука (1994), культура - это не столько то, что создает человек, сколько то, что создает человека и личность. Исследования, проведенные на выборке из 499 студентов КГУ, выявили постоянно снижающийся уровень здоровья, низкий уровень физического развития и подготовленности студентов, недостаточную их осведомленность об эффективности использования средств сохранения здоровья, показали несистематическое использование их для сохранения и повышения кондиций. Более 50% обследованных имеют низкий уровень физической подготовленности, что влечет за собой недостаточную успеваемость в целом, и в частности по физической культуре, которая напрямую связана с общим состоянием здоровья, и с наличием различных заболеваний у студентов. Каждый третий, из всех обследованных студентов имеет в среднем 132 ч пропусков занятий в год по болезни, при этом 49% приходится на заболевания верхних дыхательных путей, 21% - желудочно-кишечного тракта; 17% - вегето-сосудистая дистония; 13% - другие заболевания. Изучение ценностных ориентаций студентов 1-2 курсов показывает, что наиболее значимыми ценностями у юношей являются хорошая

традиційної „статевікової шкали”, вибудовує технологію формування особистості дівчинки-підлітка-дівчини. Логіка його простежується в схемі виховного процесу, де аналізуються чинники, загальні й особливі цілі, завдання, зміст, методи і прийоми, засоби, очікувані результати і критерії оцінки вихованості на кожному віковому етапі: I етап - виховання дівчаток від народження до 10-12 років; II етап - виховання дівчат у віці до 14-15 років; III етап - виховання дівчат у віці до 16-18 років. **Ключові слова:** гендерне виховання, статевовікова шкала, гендерно-диференційований підхід.

Резюме. Дифференцированный воспитательный процесс, рассматривается сквозь призму традиционной „половозрастной шкалы”, выстраивает технологию формирования личности девочки-подростка-девушки. Логика его прослеживается в схеме воспитательного процесса, где анализируются факторы, общие и особенные цели, задачи, содержание, методы и приемы, средства, ожидаемые результаты и критерии оценки воспитанности на каждом возрастном этапе: I этап - воспитание девочек от рождения до 10-12 лет; II этап - воспитание девушек в возрасте до 14-15 лет; III этап - воспитание девушек в возрасте до 16-18 лет. **Ключевые слова:** гендерное воспитание, половозрастная шкала, гендерно-дифференцированный подход.

Summary. Differentiated educate process, is considered through the prism of traditional „polovozrastnoy scales”, lines up technology of forming of девочки-подростка-girl personality. Logic it is traced in the chart of educate process, where the factors, general and special targets, tasks, maintenance, methods and receptions, tools, expected results and criteria of estimation of breeding, on every age stage are analysed: I stage - education of girlies from birth of about 10-12 years; II stage - education of girls under age 14-15 years; III stage - education of girls under age 16-18 years. **Keywords:** genderное education, polovozrastnaya scale, genderно-differentiated hike.

Література

1. Колесов Д.В. Бесіди про статеве виховання. – М.: Просвещение, 1976. – 128с.
2. Урусова Л.Х. Ельницький К.В. О женском образовании и воспитании // Перспектива 2002: Материалы Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых: В 5-ти томах. – т. 1. – Нальчик: Каб. – Балк. ун-т., 2002.- С.150-153.
3. Урусова Л.Х. Традиционная адыгская система женского воспитания как средство формирования личности современной девочки: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец.13.00.01 „Теория и история педагогики” / Л.Х.Урусова. – Владикавказ, 2007. – 19 с.

Подано до редакції 15.04.2008

УДК 371

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТИ В ФИЗИЧЕСКОМ САМОВОСПИТАНИИ У МОЛОДЕЖИ

Шувалова Ирина Николаевна, доктор медицинских наук, профессор кафедры физического воспитания и реабилитации, Заслуженный врач Украины РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

В настоящее время в обществе остро встал вопрос о смене парадигмы образования. В сегодняшнем виде она сводится к утилитарному обучению, копирует растущую дифференциацию науки, утрачивает культурный, нравственный, личностный, предметно-деятельностный контекст и смысл. Как справедливо отметили В.В. Давыдов и В.П. Зинченко (1990), происходит

студентські роки наступає період соціальної зрілості, духовних пошуків, актуалізуються питання культури спілкування, полі етнічних аспектів міжкультурних зв'язків.

Актуальність дослідження цих проблем обумовлена процесами глобалізації життя в сучасному світі, економічними та політичними кризами, інтенсифікацією міжкультурного обміну, прагненням сучасної цивілізації в мирі й злагоді.

Аналіз сучасних досліджень. Проблеми полікультурності та полікультурної освіти висвітлені в дослідженнях М.Бахтіна, В.Болгаріної, Я.Галоян, Б.Гершунського, М.Данилевського, П.Каптерева, О.Карпової, Я.Коменського, І.Лощенової, О.Пономарьової, С.Пролєєва, М.Реріха, В.Ситарова, Г.Сквороди, В.Сухомлинського, А.Тойнбі, М.Хайрудінова. Останнім часом активізувалися психолого-педагогічні дослідження питань розвитку освіти в умовах поліетнічного регіону, про що свідчить аналіз філософської, соціально-педагогічної, психологічної літератури та наполегливі пошуки вченими умов формування особистості у полікультурному середовищі. Різні аспекти викладання фахових психолого-педагогічних дисциплін у вищій школі на засадах полікультурного підходу досліджували О.Піскунов, З.Равкін, І.Подласий, А.Мудрик, Ю.Василькова, О.Сухомлинська, С.Карпова, В.Тушева, Г.Корнетов, І.Колеснікова. Аналіз праць згаданих авторів свідчить, що всі вони, залежно від поставлених завдань, містять значний теоретичний та емпіричний матеріал, який слугує підґрунтям нашого дослідження.

Проте, і сьогодні спостерігаються суперечності між усвідомленою потребою науково-методичного та змістового забезпечення процесу формування педагога-професіонала у полікультурному середовищі та недостатньою його розробленістю у теорії та практиці вищої школи; між наявним полікультурним потенціалом змісту професійної освіти та його недостатнім використанням у практиці фахової підготовки. Отже, обговорювана нами проблема є відкритою для подальших системних досліджень.

Мета даної статті полягає в теоретичному обґрунтуванні певної специфіки процесу підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах використання полікультурного підходу у контексті викладання професійного блоку знань.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз проблеми розвитку полікультурної освіти показав, що закономірним результатом еволюції суспільного розвитку стало сучасне полікультурне суспільство, що являє собою складну систему, яка поєднує людей різних національностей із усією сукупністю їхніх форм взаємодії, взаємозалежності і взаємовпливу. Атрибутом полікультурного суспільства виступає феномен самодостатності, що дозволяє і здатний забезпечити особисту мотивацію діючих у ньому суб'єктів з урахуванням їхніх національних особливостей, етнічної культури, політико-економічних та соціальних реалій тієї держави, у якій ці суб'єкти існують. Ми дотримуємося моделі «Єдиного полікультурного суспільства», у якій суспільство розглядається з погляду єдиної цілісності, що здійснює стратегію демократичного об'єднання народів і їхніх культур з метою гуманістичного

суспільного прогресу (М.Матіс).

Зміна освітніх парадигм у системі вищої педагогічної освіти передбачає перехід нових стратегій навчання, зорієнтованих не на пріоритет знання, а на варіативність, суб'єктність, діалогічність, творчі та особистісно-центровані форми і методи підготовки фахівців, а також полікультурність зокрема.

У цьому контексті вкрай важливо враховувати, що пріоритетною установкою змісту вищої освіти повинна бути не пряма трансляція соціокультурної спадщини, а перш за все формування інтересу до освіти як феномену культури, як умови цілісного розвитку особистості майбутнього фахівця, як фактору його професійного та життєвого успіху. Важливо розуміти, що випускник сучасної вищої школи повинен бути відкритим світові, як і світ відкритий для нього. Життя високоосвіченої людини, з високим рівнем загальної та професійної культури, «культури достоїнства» (О.Асмолов) характеризується подоланням меж власного середовища. Вона виходить за межі власного існування у світ інших людей, інших смислів, цінностей, культури тощо. Крім цього необхідним є розробка освітньої технології з метою формування позитивної установки на діалогічне спілкування та спільну творчу діяльність.

Полікультурна спрямованість – це така характеристика освіти, яка показує, в якій мірі її мета, завдання, зміст та технології навчально-виховного процесу зорієнтовані на розвиток та соціалізацію особистості як суб'єкта етносу як громадянина багатонаціональної держави, здатної до самовизначення в умовах сучасної цивілізації; формування готовності до творчого розв'язання педагогічних завдань в умовах полікультурного освітнього простору, до ефективного міжетнічного взаєморозуміння та взаємодії.

Аналіз сучасних реакцій у галузі вищої школи дозволяє стверджувати, що у наш час професійна освіта являє собою не тільки підготовку фахівця, навчання предметами та дисциплінами, а, перш за все, створення умов для розвитку вільної, толерантної особистості, що орієнтація у складних проблемах сучасної культури, живе і працює у полікультурному середовищі, залучається до балансів світової і вітчизняної педагогічної культури. Вхідження студента у світ педагогічної культури різних народів та часів супроводжується нескінченним розбиранням і формуванням нових смислів, глибинних зв'язків з минулим, сучасним і майбутнім, розвитком людства, які мають виключне значення в опануванні адекватною загальнолюдською етикою та цінностями взаємостосунків з людьми інших національностей, у відродженні духовно-моральних основ особистості, розвитку механізмів толерантного міжетнічного спілкування [1].

У своєму розумінні ролі освіти ми виходимо з того, що буття студента і буття викладача не існують ізольовано, а включені в середину єдиного педагогічного буття як освітнього середовища. Ядром цієї «клітини» освітнього середовища є діалог, діалогова структура діяльності викладача і студента – діалог за принципом гармонійної єдності протилежностей двох об'єктів – «Я» та «Іншого» (М.Бахтін). Суб'єкт в такому діалозі захищає свої цінності за умови постійного пошуку істини і прийняття цінностей іншого. Оскільки одним з методів проектування особистісно-зорієнтованої

лінгвістична складова національного виховання. Передача інформації за допомогою здійснюється через безпосереднє спілкування, фразеологію і пареміологічну фундацію мови, фольклор, формулювання правил етикету, образове мовлення, мова художньої літератури і т.ін. Адресат не просто сприймає будь-яку словесно виражену інформацію, при прослуховуванні етнічних оповідей і народної прози в його свідомості виникають певні образи й уявлення. Проте мова є не єдиним елементом виховного середовища.

Як відомо, первинною основою розвитку дитини є традиції того громадянства, в якому вона живе. Тому приклад батьків, вихователів та інших людей, оточуючих дитину, вважають одним із основних методів виховання: „Спочатку подивися на матір, а потім одружися на її донці”, „Що покажеш дитині, такий і її шлях” і т.ін. У вихованні дівчаток у народній педагогіці застосовувалися як заохочення, так і покарання: „Якщо ти хороший, люди визнають”, „Якщо її відзначити чим-небудь, вона перестане і воду пити”. Заохочення для дівчаток носили характер схвалення, похвали або нагороди (підношення подарунка). Схвалення з боку старших – „Правильно”, „Хай буде довгим твоє життя”, „Щоб ти виросла”, „Мати народила її жінкою” й інші мали велике педагогічне значення. Зайва і часта похвала може негативно вплинути на формування особистості дівчинки: „Не дуже хвали – потім важко буде засуджувати”. Покарання, як метод виховання, застосовувалося у вигляді засудження з елементами іронії або обмеження. Величезна роль у вихованні дівчаток на даному етапі належала іграм. За фабульно-композиційними конструкціями, характером, метою і завданнями гри можна розділити на 3 групи: ігри-забави, жваві ігри й ігри-імпровізації. Ігри-забави служили для розваги малюків. Жваві ігри розвивали спритність і швидкість, гартували характер дітей, були поширені серед хлопчиків. Ігри-імпровізації включали спеціальні ігри для дівчаток, виховували в них працьовитість, акуратність, терпіння, спритність, уміння поводитися в дитячому колективі, розвивали сприйняття, естетичні відчуття і т.ін. І етап „статевовікової шкали” (від народження до 10-12 років) був початковим ступенем розвитку особистості дівчинки з усвідомленням нею своєї статевої приналежності, жіночого початку, способу життя, поведінки, манер, саме в цей період закладалися її перші трудові, фізичні, розумові, етичні й естетичні якості.

Висновки. Таким чином, жіноча „статевовікова шкала” в національній культурі народів Криму була постійно діючою, стрункою і самодостатньою виховною системою, в якій всі вікові етапи взаємно доповнюють, підтримували і підсилювали один одного. Проведене практичне дослідження дозволило говорити про злиття народної і наукової виховних систем. Обидві системи відповідали потребам суспільства; в основі кожної з них лежала вікова періодизація вихованців; у межах даних систем, разом із загальними для всіх членів соціальної групи цілями, реалізовувалися у виховних цілях форми, способи і методичні прийоми, властиві кожній із них.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці технології гендерного виховання молодших школярів засобами фольклору народів Криму в умовах полікультурного середовища.

Резюме. Диференційований виховний процес, розглядається крізь призму

сім'ї, виказуючи пошану й увагу до неї. Жінка виступає реалізатором двох основних функцій педагогічного процесу: соціалізації особистості і трансляції досвіду соціальної пам'яті (традицій, способу життя і думок, менталітету народу). В традиційному суспільстві роль жінки в передачі культурних навичок, тобто у вихованні особистості, пристосованої до певного соціального і культурного середовища, особливо велика. Підтримка вогню в домівці – наочна ілюстрація призначення жінки в гористому суспільстві - хранительниця національного духу і традицій. Саме вона заклала основи народної мудрості в молоде покоління, передаючи при цьому історичний досвід народу через фольклор, релігійні культи, родові заборони, транслюючи складні і численні норми етикету поведінки, супроводжуючи даний процес поясненнями. Про роль, статус і місце жінки в суспільстві свідчили права і норми поведінки, прийняті в народному етикеті: принцип шанування жінки; допомога жінці в біді; здатність жінки припинити будь-які дії чоловіків; звичай вставати побачивши жінку, не кричати, не лягати, не лихословити в її присутності і т.ін. Народна система жіночого виховання виділяє дівчинку – як об'єкт і суб'єкт виховного процесу з її психологічними, фізіологічними, віковими й індивідуальними особливостями розвитку; основними функціями її виховання вважає: підготовку до праці, формування морально-вольових рис вдачі, розвиток розуму, турботу про здоров'я, прищеплення любові до прекрасного, не забуваючи при цьому про вплив на даний процес природи, гри, слова, спілкування, традицій, праці, побуту і мистецтва. Гуманістичне ставлення до дівчаток знаходило віддзеркалення в методах виховання - переконанні, авторитеті, захопленні, роз'ясненні, привчанні і прикладі, реалізується через прислів'я, приказки, загадки, епос, казки, легенди і перекази. Резюмуючим елементом даної структури виступали трудові об'єднання дітей і молоді, свята, весілля, загальнонародні зборища і т.ін. Диференційований жіночий виховний процес, розглядається крізь призму традиційної „статевікової шкали”, вибудовує технологію формування особистості дівчинки-підлітка-дівчини. Логіка його простежується в схемі виховного процесу, де аналізуються чинники, загальні й особливі цілі, завдання, зміст, методи і прийоми, засоби, очікувані результати і критерії оцінки вихованості на кожному віковому етапі: I етап - виховання дівчаток від народження до 10-12 років; II етап - виховання дівчат у віці до 14-15 років; III етап - виховання дівчат у віці до 16-18 років.

Розглянемо більш детально сутність першого етапу. Основоположна мета даного етапу - концептуалізація процесу виховання, усвідомлення дівчинкою її призначення в житті, приналежності до слабкої статі, жіночого начала, розуміння способу життя, поведінки, зразка і т.ін. Народна педагогіка пропонує закладати трудові, фізичні, розумові, етичні й естетичні якості дівчаток з найранішого віку, пов'язуючи ранню статеву сегрегацію дітей із принципами диференційованого виховання, що відображається на вихованості, скромності, делікатності, хороших манерах дітей. Провідною діяльністю дівчинки, в ранньому дитинстві, як і в дитинстві, виступає безпосередньо-емоційне спілкування. Причому, це спілкування відбувається переважно з матір'ю, або близькою людиною, виконуючою материнські функції. Особливим компонентом традиційної духовної культури, як відомо, є мова -

педагогічної освіти є полікультурний підхід, ми звернулися до діалогової концепції культури (М.Бахтін-В.Біблер), яку намагались використовувати як відповідний методологічний та технологічний орієнтир.

Відомо, що “Діалог культур” – це філософсько-педагогічна концепція, основу якої становить творчий синтез ідей М.Бахтіна про “культуру як діалог”, про “внутрішню мову” Л.Виготського, а також положень “філософської логіки культури” В.Біблера, творчо осмислених та інтерпретованих ним стосовно педагогічної сфери [4].

Діалог, як двобічний інформаційний смисловий зв'язок, є важливою складовою процесу навчання. Виокремлюється внутрішньособистісний діалог, діалог як мовленнєве спілкування людей та діалог культурних смислів, на якому саме будується технологія “школи діалогу культур”(М.Бахтін, В.Біблер, І.Берлянд, С.Курганов). Її цільові орієнтації: формування базової культури особистості, основним ядром якої є цінності, способи мислення, творча увага; формування діалогічної свідомості й діалогічного мислення.

У технології, що обговорюється, діалог постає як її сутнісна характеристика, що визначає мету, зміст та засоби. Авторами технології сутність діалогу розглядається у контексті його визнання як невід'ємного компоненту внутрішнього життя особистості, як позитивного змісту свободи особистості, тому що він відображає поліфонічне ставлення до оточення. Зазначимо, що принципово важливим у цій технології є розуміння діалогу не як виявлення суперечностей, а співіснування та взаємодія свідомостей, які не можуть бути зведеними до єдиного непорушного цілого.

Методологічною основою технології є положення про те, що мислення особистості, яка формується, повинно вступати в діалогічне спілкування з попередніми формами культури (античної, середньовіччя, Нового часу, сучасності), а також із представниками різних поколінь, які взаємодіють у єдиному часовому просторі. Це зумовлено тим, що зрозуміти будь-які поняття, явища можна, лише помістивши їх у простір різних культурних смислів, а також розглянути у контексті сучасних потреб і проблем.

Процес становлення особистості розглядається як діалог історичних епох, як вільне спілкування вихованців і педагогів, молодших і старших за віком. Цей діалог досягає мети лише тоді, коли зіткнення різних точок зору, суперечливість та єдність поглядів, думок постійно спираються на внутрішній діалог самої особистості.

Діалог тут виступає у двох функціях: форма організації навчання та принцип організації змісту науки. В останньому випадку діалог використовується для визначення сутності понять, що засвоюються; діалог культур в площині сучасної культури розгортається навколо основних питань буття, основних точок подиву; діалог у свідомості педагога і вихованця голосів поета (художника) і теоретика виступає як основа реального розвитку гуманістичного мислення.

Практична реалізація цих положень відбувається за наступних умов: відповідність послідовності класів послідовності сучасного осмислення та освоєння основних культур, що змінювали одна одну у європейській історії; проектування на весь цикл навчання особливостей культури та мислення

певних епох; організація навчання не на основі підручника, а на основі реальних текстів конкретної культури; створення автором-педагогом особливих для кожного класу програм, що передбачають наскрізні проблеми, навколо яких розгортається весь навчальний процес.

За результатами реалізації цієї технології автори опублікували інструментальні матеріали з методики викладання таких курсів, як світова художня література, література та історія, які стосуються середньої школи.

Деякі елементи технології, як показує досвід, можна застосовувати і у вищій педагогічній школі, зокрема при викладанні курсу “Історія педагогіки”, особливо, якщо побудувати його як історію світової та вітчизняної педагогічної культури; спецкурсів з вивчення технологій дошкільної освіти у зарубіжній педагогіці; поглядів на сімейне виховання у різних культурах тощо. У нашій практиці, наприклад, використовуються перш за все робота з текстами певної культури і текстами, які відтворюють думки видатних представників цієї культури (“Повчання В.Мономаха дітям”, “Домострой”, “О воспитании чад” – доба середньовіччя; або “Материнська школа” Я.Коменського та “Книга матерів” Й.Песталотці – доба Нового часу), коли результатом роботи студента, його “спілкування” з педагогами інших культур стають авторські тексти-твори, створені у контексті діалогу з цією культурою або у міжкультурному діалозі. Серед творчих завдань є і такі, що виконуються у режимі діалогічного спілкування з представниками різних педагогічних систем (діалог А.Макаренка та В.Сухомлинського з проблеми виховання дитячого колективу; діалог представників класичної педагогіки з приводу покарань тощо). Особливу роль відіграють також лекції-діалоги, семінари-діалоги (наприклад, у такій формі розкривається сутність проблеми “Як любити дитину”, коли в діалог зі студентами вступають А.Макаренко, В.Сухомлинський, Я.Корчак, Б. Спок, Р.Кемпбелл.

Є необхідним у рішенні освітніх проблем врахування поліетнічного та полікультурного простору України. По-перше, у країні проживають представники біля 150 національностей, 75 з яких є корінними народами, вони споконвіку мешкали на території сучасної незалежної держави України. Поліетнічність – це можливість взаємообміну культурними надбаннями та взаємозбагачення цінностями духовного плану, взаємовивчення витворів матеріальної культури народів та аналізу надбань народної педагогіки тощо. По-друге, недостатнє науково-теоретичне обґрунтування змісту освіти, виходячи з поліетнічного характеру освітнього простору в державі, призводить до бездіяльності або самодіяльності в роботі педагогів в цьому напрямі. В основному це робота в рамках реалізації принципу регіонального підходу при викладанні тих чи інших дисциплін.

В залежності від особистісних професійних переконань того чи іншого викладача чи колективу освітнього закладу в навчально-виховній роботі використовуються цінності поліетнічної української нації, бо справжні цінності в багатоманітності, багатобарвності життя кожного народу, який проживає в тому чи іншому регіоні.

Слід зауважити, що представники всіх національностей, які проживають в Україні, із розумінням поставилися до необхідності відродження української

етнокультурного простору.

Жіноча „статевікова шкала” в національній культурі народів Криму як постійно діюча, струнка, самодостатня виховна система, де всі вікові етапи взаємно доповнюють, підтримують і підсилюють один одного. „Шкала” відображає основні положення загальної етнопедагогічної моделі і логіку виховного процесу, спрямованого на досягнення головної мети – всебічного і гармонійного розвитку особистості дитини. Зміст і структура „шкали”, а також організований у ній гендерно-орієнтований підхід включають: обумовленість формування психологічних, фізіологічних, статевікових, особистісних, соціально-поведінкових чинників; емпіричних знань; етичних орієнтирів і норм поведінки; естетичних переконань; етнокультурних ідей; зміну особистісних перетворень і ступенів розвитку людської суб’єктності дівчинки (К.В.Єльніцький, Л.Х.Урусова) [2].

Трансмісія традиційної системи диференційованого жіночого виховання в сучасний освітній простір в умовах модернізації освіти орієнтує розвиток поліетнічної освітньої системи регіону та її поліетнічного середовища на вдосконалення етнокультурного і регіонального компонентів освіти, що сприяють підвищенню ефективності навчально-виховного процесу, статево орієнтованого конструювання, індивідуалізації і гуманізації виховного процесу особистості сучасної дівчинки.

Вивчення позитивних особливостей традиційного виховання окремих етнічних груп і тенденції розвитку етнопедагогічних систем виховання й освіти дозволяють значно збагатити педагогічну практику. В цьому зв’язку особливо цікавий досвід етнопедагогіки народів Криму, який до останнього часу залишався поза увагою вітчизняних педагогів-дослідників.

Дослідження гендерно-орієнтованого підходу до навчання і виховання у вітчизняній педагогіці має більш виразний характер у 60-і роки XIX століття. Необхідність урахування статевої особливості у педагогічному процесі відзначали в своїх роботах Н.Х. Вессель, Н.І. Пирогов, Л.М. Толстой, К.Д.Ушинський; про гендерну рівність статей і необхідність її вивчення писали Н.А. Добролюбов, М.І. Михайлов, М.Г. Чернишевський, Н.В.Шелгунов і ін.

Починаючи з середини XX століття, гендерний аспект в рамках етнопедагогіки стає предметом дослідження низки вчених, етнографів і педагогів. Багато відомостей за даною темою міститься в дослідженнях іноземних авторів: М. Броневського, Дж. Белі, Дж. Інтаріано, А. Ламберті, Дж. Лукке, Т.Лапінського, Дж. Лонгворта, Ф. Дюбуа де Монпере, Т.де Монпере, Т.де Маріньї, Абрі де ла Мотре, Я. Потоцького, Ж.Б. Таверньє й ін. Крім того, традиційна культура, реалізована в звичаях і прийнятих у суспільстві нормах звернення до жінки, досліджувалася Л.І. Алборовою, Г.Х.Мамбетовим, Р.А. Мамхеговою, Х.Х.Сукуновим, І.Х. Сукуною і І.А.Шоровим. Таким чином, історико-педагогічні передумови і соціокультурні умови становлення диференційованого жіночого виховання в етнопедагогіці народів Криму – багатий досвід педагогічної думки, наукове пізнання якого сприяє вирішенню стратегічних проблем виховання й освіти, у тому числі підвищенню ефективності педагогічних технологій.

Народна педагогіка приділяла особливій увазі ролі жінки в суспільстві і

Д.В.Колесов, В.А.Сухомлинський, А.Г.Хрипкова) [1]; у галузі сексології, фізіології і психогієни статі (С.І.Голод, А.І.Кочетов, Р.Х.Яруллін); у галузі етично-естетичних аспектів статевого виховання (Л.А.Арутюнов, Л.А.Байков, Т.А.Марков, В.С.Мухін, Т.А.Репін та ін.); у галузі народної педагогіки (Г.Н.Волков, А.Ш.Гашимов, М.Б.Гуртуєва, І.Г.Песталоцци, Ж.-Ж.Руссо, К.Д.Ушинський, В.Н.Столетов, Я.І.Ханбіков, А.Ф.Хинтібідзе, І.А.Шоров і ін.); пов'язані з дослідженням етнопедагогіки (Б.Х.Бгажников, Н.Ф.Дубровін, М.Г.Загазежев, М.М. Ковальовський, Г.А.Кокієв, С.С.Киржінов, М.О.Косвен, М.А.Меретуков, С.Х.Мафедзев, Р.А.Мамхегова, Ю.К.Намітоков, Ш.Б.Ногмов, Я.С.Смірнова, В.В.Сміренін, Е.Н.Студенецька, В.В.Швецов і ін.).

Мета статті: охарактеризувати гендерно-диференційований підхід в етнопедагогіці.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні розвиток сучасного полікультурного суспільства має два основні вектори розвитку: по-перше, це процес інтеграції традиційних суспільств у світову спільноту, тобто глобалізаційні процеси, по-друге, спроби збереження, відродження національної культури, тобто розвиток етнічно специфічних засобів. У цих умовах особливо привертає увагу процес формування особистості членів цього суспільства. Згідно сучасним педагогічним концепціям, на формування особистості впливають чотири групи факторів: мегафактори, макрофактори, мезофактори, мікрофактори. У межах нашого дослідження ми розглядатимемо національну культуру як чинник розвитку особистості дівчинки, тобто вплив чинників групи меза- на процес її психічного становлення.

Окрім психофізичної основи особливостей хлопчиків і дівчаток, існує соціальний аспект розвитку особистості дитини, тобто соціально обумовлені уявлення про чоловіка і жінку, їх місце і роль у суспільстві. Ці уявлення суттєво впливають на культурний розвиток дитини. Етнопедагогіка вирішує проблеми статевого виховання за допомогою спеціальних виховних систем, створених як для дівчаток, так і для хлопчиків. Народний етикет є системою етичних понять і норм поведінки, вироблених протягом століть. У контексті цих цінностей народи Криму з покоління в покоління виховували своїх дітей, зберігаючи кращі якості, властиві народам. У наші дні відбувається перебудова суспільних відносин, що неминує спричиняє за собою зіткнення традиції і сучасності, яке обумовлене невідповідністю старих (традиційних) і нових (сучасних) шляхів і форм виховання підростаючого покоління. Слід звернути увагу на важливість корекції як народних, так і сучасних наукових методів виховання з урахуванням дифузії культур у сучасному суспільстві, загальнокультурної еволюції і загрозово наступального процесу глобалізації (Л.Х.Урусова) [3].

Традиційна система жіночого виховання, ґрунтуючись на принципах природовідповідності, статево-вікової диференціації, гуманізації і створенні спеціальних матеріальних (речове середовище, вихователь-мама, дівочі кімнати і т.ін.) та ідеальних (зразки знань, умінь, навичок, відносин, поведінки і т.ін.) умов виховання з метою якнайповнішої реалізації змісту жіночої природи, є процесом конструювання і формування когнітивної, емоційної і соціально-поведінкової ідентичності особистості дівчинки членам даного

мови і культури. В усіх регіонах зроблено дуже багато для опанування дітьми державною мовою, для впровадження вивчення українського народознавства. Так, зокрема в Донецькій області функціонує Цільова державна програма залучення дітей, починаючи з дошкільного віку, до цінностей державної мови [5]. А запорукою врахування національно-мовних і культурних потреб інших народів є відповідні статті Конституції України, де зазначено, що держава має створювати умови для розвитку мов і культур всіх народів, які проживають в Україні [2]. Тому в освітніх закладах передбачається опанування рідної, державної та іноземної мов. Закладене в національній освітній програмі багатомовне навчання вимагає від вітчизняної науки розробки новітніх технологій виховання полікультурної особистості з дошкільного віку. Суспільне дошкільне виховання покликане здійснювати "повноцінний і всебічний розвиток дитини на засадах національної культури і духовності з урахуванням різноманітності національного складу, регіональних умов" [3].

Виходячи з вищезгаданого, ми проаналізували зміст професійних знань та вмінь, які свідчать про полікультурність освітнього простору у підготовці майбутніх працівників в галузі дошкільної освіти.

Викладання спеціальних педагогічних дисциплін, зокрема, історії дошкільної педагогіки, методики навчання дітей української мови в дошкільних закладах з російським мовним режимом та методики українського народознавства в дошкільних закладах дозволяє розширити навчальний процес до усвідомлення особливостей полікультурного простору тих регіонів, в яких працюватимуть майбутні спеціалісти дошкільної освіти. В цьому плані Донецький регіон має свої особливості. Історично в Донецькій області проживають представники більше ніж ста національностей, мовою міжнародного спілкування при цьому виступає російська мова. В міжетнічних стосунках для регіону характерні толерантність, взаємопорозуміння, відсутність агресивності, позитивний досвід спільної життєдіяльності представників різних народів на протязі тривалого історичного часу. Щодо ставлення до державної мови, то воно ґрунтується на розумінні необхідності національного відродження, починаючи з відродження українського в Україні. Однак громадяни відчувають занепокоєння щодо відсторонення дітей від російської мови, що відбувається внаслідок політики суцільної українізації без врахування національно-мовних потреб російськомовних громадян.

Методика навчання дітей української мови дозволяє сформувати уявлення майбутніх спеціалістів у галузі дошкільної освіти про явище двомовності, про специфіку національно-мовної ситуації, про можливості залучення дітей до опанування державною мовою в умовах дошкільних освітніх закладів з різними мовними режимами. Студенти вивчають мовний режим в сім'ях дітей, вибудовують стратегію роботи з батьками, враховуючи мовні умови дитини в родині. При цьому враховують, що на сім'ю вихователь не тільки спирається, щоб допомогти дитині у вивченні української мови, але й стараться донести до свідомості батьків відповідальність за функціонування і збереження материнської для дитини мови. Незаперечним у зв'язку з цим є положення про те, що чим більше мов знає людина, тим більше вона розвинена. Діалогова

технологія у цьому контексті використовується під час визначення шляхів оптимального вирішення національно-мовних проблем в Донбасі.

Методика українського народознавства в дошкільному закладі передбачає вивчення особливостей ознайомлення дітей з рідним краєм. Студенти виконують творчу роботу з даної теми на матеріалі свого міста чи селища. Вони розшукують краєзнавчий матеріал про природу, історію, культуру, визначних людей, сучасне життя рідної місцевості. Особливу увагу приділяють етнічній характеристиці населення даного міста чи селища. Свій освітній проект спрямовують не тільки на ознайомлення з рідним містом, але й на виховання поваги до представників різних народів, які живуть поруч. Студенти, зокрема, розробляють сценарій свята “Наш рідний дім – Україна”, зміст якого спрямований на патріотичне виховання.

Наш досвід викладання показав, що залучення студентів до активної пізнавальної діяльності на основі діалогової технології дозволяє поруч з інтелектуальною складовою розвивати емоційно-ціннісну, комунікативну та вольову сфери особистості майбутнього вихователя, закладати ціннісні основи педагогічного мислення, формувати толерантну свідомість.

Висновки. Таким чином, удосконалення професійної підготовки майбутніх вихователів в умовах полікультурності передбачає збагачення відповідними знаннями (культурологічними, психолого-педагогічними, етнографічними); формування умінь та навичок роботи в полікультурному освітньому просторі (полікультурної компетентності); врахування особливостей структурних компонентів полікультурного середовища; розвиток толерантної самосвідомості як складової професійної компетентності.

Подальші розвідки будуть спрямовані на змістове наповнення поняття «полікультурна компетентність» в ситуації врахування особливостей Донецького полікультурного регіону.

Резюме. В статті теоретично обґрунтовується полікультурний підхід в освіті та аналізуються можливості його впровадження в практику викладання фахових педагогічних дисциплін в галузі дошкільного виховання. Наводиться досвід вивчення спеціальних предметів на основі діалогової технології, яка забезпечує розширення полікультурності освітнього простору з урахуванням поліетнічності регіону. **Ключові слова:** полікультурна освіта, поліетнічний регіон, полікультурний підхід, діалогова технологія.

Резюме. В статье теоретически обосновывается поликультурный подход в образовании и анализируются возможности его внедрения в практику преподавания профессиональных педагогических дисциплин в сфере дошкольного воспитания. Приводится опыт изучения специальных предметов на основе диалоговой технологии, которая обеспечивает расширение поликультурности образовательного пространства с учетом полиэтничности региона. **Ключевые слова:** поликультурное образование, полиэтничный регион, поликультурный подход, диалоговая технология.

Summary. The article provides a theoretical foundation of a polycultural approach in education and analyzes possibilities of its introduction into the teaching practice of professional subjects in the sphere of preschool education. The article suggests the experience of learning compulsory subjects on the basis of the dialogue

education is development of moral motivation, that is transition of the external moral adjusting in internal one, in moral qualities, which induce personality to accomplish acts proper to the mastered moral norms. **Keywords:** moral knowledges, moral senses, moral acts, moral motivation.

Література

1. Бех І.Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3. – С. 5 – 14.
2. Божович Л.И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности // Психология формирования и развития личности. – М.: Педагогика, 1981. – С. 257 – 284.
3. Бреслав Г.М. Воспитание нравственных чувств ребенка в семье // Вопросы психологии. – 1986. – № 6. – С. 41 – 47.
4. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. – М.: Педагогика, 1983. – С. 5 – 160.
5. Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности. – М.: Политиздат, 1977. – 331 с.
6. Царев В.Е., Кузьмичева И.А. Психолого-педагогические принципы воспитания поступком в концепции К.Оллред // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 134 – 140.

Подано до редакції 17.04.2008

УДК 371

ХАРАКТЕРИСТИКА ГЕНДЕРНО-ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ В ЕТНОПЕДАГОГІЦІ

*Шевченко Алла Миколаївна, аспірант
РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м.Ялта)*

Постановка проблеми. Гуманістичні перетворення, відбувається у всіх сферах нашого суспільства й освіти, що актуалізує потребу в переосмисленні сутності процесу виховання, пошуку нових підходів, сприяючих якнайповнішому розвитку дітей, у тому числі і представників певної статі. Не дивлячись на розуміння відмінностей між чоловіками і жінками в здібностях, інтересах і схильностях, особливостях поведінки, проблемам статевого виховання останнім часом не приділяється належної уваги. Етнопедагогіка й організований у ній гендерно-диференційований підхід виявляє виховання особистості як складний діалектичний процес, де воедино зливаються розвиток загальнолюдського і специфічного, чоловічого і жіночого, соціально-типового й індивідуально-особистісного. Гендерна диференціація в етнопедагогіці народів Криму – це врахування індивідуально-типових рис особистості через групування дітей за статевими особливостями і різна побудова виховного процесу в даних групах. Жіноче виховання як теоретична проблема досліджується давно, але все ще залишається не вирішеною. Культурно-історичні передумови і соціокультурні умови становлення диференційованого жіночого виховання не єдиний факт, що впливає на процес його розповсюдження. Аналіз психолого-педагогічної літератури показує сплеск інтересу до даної проблеми в 60-80-і роки ХХ століття і на межі ХХ - ХХІ століть. Проте в роботах того періоду описуються загальні психологічні особливості в різні вікові періоди представників обох статей, без виділення статевої приналежності, жіноче і чоловіче виховання розглядаються як два тотожні процеси, відсутні науково-методичні основи до здійснення гендерної диференціації.

Аналіз досліджень і публікацій. Огляд наукової літератури виявив достатнє число досліджень із проблем статевого виховання (Д.Н.Ісаєв,

розкаяння совісті, самозвинувачення, самопідбатьорення, з яких й починається моральна саморегуляція особистості (внутрішня). При наявності внутрішнього контролю своїх вчинків людині не страшні ніякі покарання, якщо вона упевнена в своїй правоті, та ніякі заохочення не пом'якшують переживання нею своєї провини. Це поведінка на основі етичної самооцінки. За визначенням Є.В.Субботського, це поведінка безкорислива (на відміну від прагматичної, яка має орієнтацію на похвалу, визнання з боку інших людей). За Л.Кольбергом, це автономний рівень, вищий етап у розвитку моральної свідомості, коли моральний вибір здійснюється на основі совісті. Таким чином завданням морального виховання є навчання дітей діяти не із страху перед покаранням, не ради заохочення, не за зразком, а так, як вони вважають правильним і справедливим у згоді з власною совістю.

Висновки. Моральна саморегуляція поведінки можлива лише за наявністю у людини моральних поглядів та почуттів, відповідно до яких вона хоче саме так поводитись. Моральний вчинок за наявністю цих поглядів та почуттів виступає для людини як внутрішня необхідність.

Розвиток моральної саморегуляції підпорядковується закономірностям розвитку вищих психічних функцій відповідно до культурно-історичної теорії Л.С.Виготського.

Психологічною проблемою морального виховання є розвиток моральної мотивації, тобто перетворення зовнішньої моральної регуляції у внутрішню, в моральні якості, які спонукають особистість до дій відповідно до засвоєних моральних норм. Розвиток моральних мотивів поведінки є центральним для морального виховання і для формування особистості в цілому.

Резюме. В статті розглянута система роботи педагога з розвитку морально-емоційної сфери молодших школярів. Встановлено, що комплекс заходів повинен бути спрямований на розвиток у молодших школярів моральних знань, почуттів і вчинків. Основною психологічною проблемою морального виховання є розвиток моральної мотивації, тобто перехід зовнішньої моральної регуляції у внутрішню, в моральні якості, які спонукають особистість до вчинків відповідно до засвоєних моральних норм.

Ключові слова: моральні знання, моральні почуття, моральні вчинки, моральна мотивація.

Резюме. В статье рассмотрена система работы педагога по развитию морально-эмоциональной сферы младших школьников. Установлено, что комплекс мер должен быть направлен на развитие у младших школьников моральных знаний, переживаний и поступков. Основной психологической проблемой морального воспитания является развитие моральной мотивации, то есть переход внешней моральной регуляции во внутреннюю, в моральные качества, которые побуждают личность совершать поступки, соответствующие усвоенным моральным нормам. **Ключевые слова:** моральные знания, моральные чувства, моральные поступки, моральная мотивация.

Summary. In the article the system of work of teacher on development of moral-emotional sphere of junior schoolboys is considered. It is set, that the complex of measures must be is directed on development at the junior schoolboys of moral knowledges, experiencing and acts. The basic psychological problem of moral

technology, which ensures expanding of the polycultural education space with regard to the polyethnicity of the region. **Keywords:** polycultural education, polyethnic region, polycultural approach, dialogue technology.

Список літератури

1. Бондаровская Е., Кульневич С. Педагогика личности в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов-на-Дону, 1999.
2. Конституція України. – К., 1996.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті.- К., 2001.
4. Селевко Г. Современные образовательные технологии. – М., 1998.
5. Цільова комплексна програма функціонування української мови в донецькій області на 2004-2010 роки / Затверджена рішенням спільного засідання колегії міністерства освіти і науки України та Донецької обласної державної адміністрації.- Донецьк, 2004.

Подано до редакції 17.04.2008

УДК 371

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНВАЛИДОВ В БЕЛЬГИИ

Крацова Анна Витальевна, ассистент кафедры педагогики РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г.Ялта)

Актуальность проблемы. Реализация способностей личности в обществе происходит посредством её деятельности во благо общества и государства. Степень реализации этих способностей зависит от знаний, умений и навыков человека. Поэтому каждый человек старается овладеть определённой профессией и задача каждого государства обеспечить определенный уровень профессиональной подготовки личности. Наиболее остро стоит проблема профессиональной подготовки людей с ограниченными возможностями в каждом государстве, так как учреждения, осуществляющие профессиональную подготовку не всегда готовы к особенностям людей-инвалидов. Во многих учреждениях профессиональной подготовки отсутствуют условия обучения таких людей: специальное оборудование, адаптированные учебные материалы, архитектурная безбарьерность и так далее. Не многие учебные заведения Украины, в том числе и вузы, осуществляют профессиональную подготовку людей с ограниченными возможностями. Становление отечественной системы профессиональной подготовки инвалидов невозможно без учёта международного опыта в обучении таких людей. Таким образом, следует изучить опыт обучения инвалидов других государств для построения эффективной системы профессиональной подготовки инвалидов в Украине.

Анализ источников по проблеме. Вопросы интеграции людей с ограниченными возможностями в процессе их профессиональной подготовки в Европе рассматриваются Дж.Пемиком [4], Дж. Корбетт [5], И. Бялеком и многими другими. Тенденции развития профессионального образования раскрыты в работах Т. Финикова, А. Глузмана; психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе определяет Н. Нечаев Е. Белозерцев, А. Гонеев, А. Пашков, В.Сластёнин, Н.Самоукина; требования к специальной подготовленности профессионала, социально-психологические и базово-психологические компоненты профессионализма определены А. Столяренко.

Но вместе с тем, в современной литературе недостаточно освещены особенности организации профессиональной подготовки людей с ограниченными возможностями в европейских государствах, в частности в

Бельгії.

Цель статьи – рассмотреть особенности организации профессиональной подготовки людей с ограниченными возможностями в Бельгии.

Изложение основного материала. В педагогических энциклопедиях профессиональная подготовка рассматривается как совокупность знаний, умений и навыков, качеств, трудового опыта и норм поведения, обеспечивающих возможность успешной работы по определённой профессии [2, с.550]. Профессиональная подготовка – процесс овладения знаниями, умениями, навыками, позволяющими выполнять работу в определённой области деятельности [3, с.482].

В Бельгии вопросами жизнедеятельности инвалидов, их профессиональной подготовки занимается национальное агентство «Awiph». Оно является главной структурой, которая представляет права и интересы людей с ограниченными возможностями в государстве. Миссия агентства – сблизить инвалидов с работодателями и теми структурами, кто может способствовать их адаптации и социализации в общество. Агентство взаимодействует с чиновниками на политическом уровне для лоббирования интересов и устройства городов в соответствии с потребностями инвалидов.

У Агентства 3 направления деятельности: оформление документации и консультирование инвалидов в различных вопросах (инвалид может получить различного рода консультации по предоставлению услуг, как агентства, так и любой интересующей его структуры города, также по образованию, трудоустройству, оборудованию, в котором он нуждается; приём на учёт в агентство и сопровождение (медицинское сопровождение, педагогическое, психологическое; также осуществляется работа с семьями инвалидов для подготовки их к жизни с детьми (людьми)-инвалидами) Агентство включает в себя 9 служб, которые обучают тренеров по социализации инвалидов с целью повышения их компетентности в любом направлении работы с инвалидами; трудоустройство (взаимодействие с центрами профессионального образования, предприятиями, где адаптируют условия под потребности личности инвалида; составляются индивидуальные проекты, которые ведут тьюторы (наставники); в процессе трудоустройства инвалида контролируется деятельность инвалида, его медицинские, а также другие показатели и условия предприятия специалистами-инспекторами).

Агентство обслуживает 20 тысяч инвалидов любого возраста. Также в агентстве работают службы: логистики, информационная служба, юридическая, архив. Одним из направлений деятельности агентства является предоставление оборудования для инвалида – колясок, тренажёров, продуктов реабилитационной индустрии, компьютеров и другого оборудования, в котором нуждается инвалид. Профессиональная подготовка инвалидов осуществляется по рабочим специальностям; трёхуровневая, в соответствии с возможностями людей.

Так как агентство является главной структурой, ключевым стержнем организации профессиональной подготовки инвалидов в Бельгии, то оно контролирует деятельность всех организаций, социальных служб, социальных центров в вопросах образования и социализации людей с ограниченными

приймає на себе різні ролі, що сприяє породженню здатності до ідентифікації себе з іншими, до вміння поставити себе на місце іншого, емоційної децентрації. Щоб декларована поведінка дитини співпадала з його реальною поведінкою, необхідно максимально часто звертати його увагу на почуття та побажання інших людей, пояснювати причини вчинків оточуючих, обговорювати можливі варіанти поведінки у тій чи іншій ситуації. В.О.Сухомлинський сумнівався у правомірності використання у молодшій школі такого педагогічного прийому, як публічне обговорення поведінки дитини однолітками, тому що при цьому морально травмується й той, хто здійснив помилку, й колектив. Але корисно та розумно обговорювати з дітьми вчинки абстрактної дитини. Для цих цілей якнайкраще підходить метод оповідань.

По-третє, інтерактивна спільна діяльність, яка сприяє виникненню гуманних ставлень дітей один до одного.

Розвиток ціннісних орієнтацій особистості підпорядковується закономірностям розвитку вищих психічних функцій відповідно до культурно-історичної теорії Л.С.Виготського [4]. Таким чином, ціннісні орієнтації особистості, перш ніж стати індивідуальними, проходять шлях становлення у зовнішніх, соціальних зв'язках особистості з оточуючими людьми, спільною діяльністю з ними. Засвоєна дитиною загальнолюдські цінності отримують своє нове життя, виступаючи в інтрапсихічному плані у вигляді гуманних смислових установ особистості, що мають прояв у готовності діяти в благо та в ім'я іншої людини.

Педагогічний процес повинен включати вправлення дітей в гуманно-етичних вчинках. У зв'язку з цим заслуговує на увагу концепція виховання особистості дитини дошкільного та молодшого шкільного віку позитивним вчинком, що розроблена колективом психологів, вчителів, дитячих письменників та художників під керівництвом К.Олдред [6]. Основним у концепції є особистісні задачі, які містять морально-етичні проблеми та потребують від дитини активних дій.

Психологічною проблемою морального виховання є розвиток моральної мотивації, тобто перетворення зовнішньої моральної регуляції у внутрішню, в моральні якості, які спонукають особистість до дій відповідно до засвоєних моральних норм. Розвиток моральних мотивів поведінки є центральним для морального виховання і для формування особистості в цілому. Внутрішні механізми моральної регуляції поведінки складаються поступово. Первинними регуляторами моральних дій дитини є оцінні судження (моральна оцінка) дорослих. Те, що схвалено або осуджено іншими, – основа моральних думок дитини. Розвиток моральної оцінки призводить до виникнення складнішого механізму етичної регуляції – зразків належної поведінки, соціально схвалюваної. Для реалізації зразка у вчинки необхідне переконання в цінності саме таких вчинків, а не страх перед покаранням. Переживання цінностей і лежить в основі моральної поведінки.

На основі передбачення своїх моральних дій у дитини формується найскладніший психологічний механізм моральної регуляції поведінки – потреба в здійсненні моральних вчинків. Показниками такої потреби є

форма має реальний нормативний характер та породжується регулярним здійсненням однотипових дій, що закріплені у вигляді обов'язкового стереотипу поведінки (правила). Друга форма – це виникнення особливої сфери уявлень про обов'язкове та цінне, що включає поняття добра, зла, справедливості тощо, тобто сфери ідеального буття, того, що існує тільки в уяві людини.

Норми, де загальноприйняте є обов'язковим, відображають не тільки традицію, але фіксують типове у соціальній взаємодії у сьогоденні. Функціонування цих норм передбачає необхідність виконання людиною вимог та очікувань тієї групи, в яку вона входить. У буденному значенні вихованість й є тим, як людина вмєє вести себе у суспільстві, тобто обмежується першою формою регуляції та передбачає соціальне управління через організацію відповідної системи зовнішніх стимулів (метод заохочення та покарання).

Завдання формування нової людини потребує подолання такого обмеження розуміння вихованості, тому що у цьому випадку людина поводить себе як прийнято лише при наявності достатнього соціального контролю та санкціонування.

При моральній регуляції людина сама виступає у якості інстанції, що дає етичну кваліфікацію його вчинкам. Моральна регуляція забезпечує вибір етично вірної поведінки у ситуації альтернативи між своїми вузько особистісними інтересами та інтересами інших людей за умови відсутності зовнішнього контролю. Це можливо лише за наявністю у людини моральних поглядів та почуттів, відповідно до яких вона хоче саме так поводитись. Моральний вчинок за наявністю цих поглядів та почуттів виступає для людини як внутрішня необхідність, а не є результатом свідомого розрахунку. Таке розуміння дозволяє розглядати моральні почуття як психічну основу (форму існування) моральної поведінки та моральної регуляції. Л.І.Божович переконана: “В центрі виховання гармонічної особистості є формування моральних почуттів. Без них немає та не може бути ні моральних переконань, ні морального світогляду. Саме вони забезпечують єдність свідомості та поведінки” [2]. Г.М.Бреслав запропонував таку логіку формування моральних почуттів [3]. *По-перше*, це формування емоційної основи моральних почуттів, а саме:

1. Емоційної прив'язаності дитини до дорослої людини, з якою вона інтенсивно спілкується, що призводить до появи здібності до емоційної синтонії (здібність дитини відгукуватися на емоційний стан іншої людини). Емоційна синтонія спочатку спрацьовує по відношенню до предмету прив'язаності та лише потім починає переключатися й на інших людей.

2. Створення емоційного контакту, комфорту між спілкуючими. К.Обухівський [9] під емоційним контактом передбачає наявність двобічного контакту, в якому індивід відчуває, що є предметом зацікавленості, що інші співзвучні йому. Емоційний комфорт сприяє розвитку симпатії, у той час як дискомфорт – розвитку антипатії та соціофобії.

По-друге, ознайомлення з соціальними правилами через прийняття на себе ролі дорослої людини. Один з ефективних шляхів цього напрямку роботи з дітьми – ігрове моделювання різних моральних ситуацій, у яких дитина

возможностями. Рассмотрим некоторые из них.

Королевский университет. Школы Irsa. Существуют 3 школы Irsa: для слабовидящих, для слабослышащих, для глухонемых. Школы обучают 850 человек, обслуживающий персонал – 500 человек. В классах обучается по 10 человек. Для глухих готовятся специальные визуальные курсы. В школах также пребывают дети с полиинвалидностью, педагогически запущенные дети, дети с ДЦП. Для глухих организован процесс обучения на языке жестов и сопровождается специальной наглядностью. В школе много работает психологов.

Также на базе школ осуществляется профессиональная подготовка, люди обучаются рабочим специальностям (около 20 профессий). На базе школы есть служба профессиональной реадaptации, которая отслеживает спрос профессий на рынке труда. В процессе профессиональной подготовки предоставляются бытовые услуги (интернат). Также в школах есть службы, занимающиеся обслуживанием инвалидов на дому (около 200 человек) и при больницах. Они называются службы интеграции.

Совместно с агентством Awiph и 50-ю общественными организациями школы Irsa организуют обучение умственно отсталых людей и людей с девиацией (2 школы). В этих школах предоставляются 2 типа услуг: проживание (3 здания по 15 человек в каждом) и обучение. С такими людьми постоянно находятся социальные работники, которые осуществляют различные виды сопровождения. Людей в первую очередь обучают бытовым навыкам, элементарному общению и рабочей профессии. Для работающих - созданы специальные рабочие места, где они работают по определенному графику (мы видели пекарский цех на территории школы, который готовит продукцию на продажу).

Высшее образование людям с ограниченными возможностями предоставляют лишь некоторые учебные заведения Бельгии. Одно из них, **Высшая католическая школа (г.Намюр)**, где инвалиды обучаются в группах здоровых студентов. Вместе со студентом, педагогами, родителями и медиками составляется индивидуальный проект, который помогает получить высшее образование инвалидам, учитывать его потребности и возможности.

Задача психологов была подготовить педагогов к тому, что в группах студентов будут обучаться студенты с ограничениями. В связи с этим, проводятся специальные семинары для педагогов. Педагоги, соответственно, готовят группы здоровых студентов к таким обстоятельствам. Также ведётся работа со студентами-инвалидами с целью адекватного восприятия успехов и первых неудач в процессе обучения, общения с группой и т.д.

Педагоги совместно с инвалидом готовят (адаптируют) курсы дисциплин: составляется расписание, пакет лекций выдаётся заранее, лекции адаптируют под возможности инвалида (укрупняется шрифт, подача материала в виде схем и т.д.), продлеваются сроки контроля, сдачи зачётов, экзаменов (например, выпускные экзамены могут принимать на пол года позже, чем у всей группы).

В школе есть педагоги и психологи, которые координируют вопросы деятельности (обучения) инвалидов, учитывая их потребности, и согласовывают их с педагогами. Также для студентов приобретаются книги из

библиотеки ONA. Проекты поддерживаются национальным агентством Awiph.

Также профессиональная подготовка людей с ограниченными возможностями осуществляется при поддержке фондов, ведущим из которых является фонд «Susa» (г.Брюссель). При фондах есть службы, занимающиеся профессиональным образованием инвалидов. Специалисты живут в течение недели в семье инвалида, где обеспечивает помощь и определяет его последующие возможности в профессиональной деятельности. Вопросами трудоустройства занимаются социальные службы и центры при поддержке национального агентства и общественных организаций. Так, **Социальный центр для инвалидов (г.Брюссель)** подбирает рабочее место для слабовидящего, контролирует его дальнейшее пребывание на предприятии, следит за соблюдением правил и условий со стороны предприятия для инвалида. **Центр для слабовидящих и слепых при поддержке организации «ONA» (г.Брюссель)** организует небольшие предприятия, зачастую даже нерентабельные, но для работы инвалидов, их занятости и социализации. Существуют трудности, с которыми сталкиваются организации при трудоустройстве и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями: - оценка труда инвалидов, их работоспособность ограничена их возможностями; - сложность обучения рабочему делу; инвалиды не являются конкурентоспособными; - разный уровень инвалидности (зрения) – сложно подбирать содержание работы для инвалидов.

В Бельгии существуют такие учреждения, как Социальные общежития и интернаты (г.Барво), которые включают в себя школы для детей с разными видами инвалидности, в том числе и ментальными. Здания разделены на цветные зоны, которые определяют учебную, производственную, бытовую, досуговую территорию, чтобы дети с ментальными отклонениями ориентировались в пространстве. На верхних этажах школ размещены классы для общеобразовательного обучения, которые оснащены качественным оборудованием. На нижних этажах расположены столовая, игровая и мастерские. В мастерских дети приобретают рабочие профессии: столяры, строители, садовники, повара, работники ресторанов, швеи. С детьми кроме педагогов постоянно находятся воспитатели.

Таким образом, организацию профессиональной подготовки инвалидов в Бельгии можно представить в виде схемы 1.

Выводы. Итак, организация профессиональной подготовки людей с ограниченными возможностями в Бельгии заключается в тесном взаимодействии социальных институтов, учреждений образования, общественных организаций, фондов и социальных служб. Это взаимодействие поддерживается и контролируется национальным агентством, которое представляет и лоббирует интересы инвалидов на общенациональном и государственном уровне. Система профессиональной подготовки и организации социальной поддержки инвалидов в Бельгии является одной из лучших в Европе, так как предполагает учёт интересов, возможностей и особенностей каждой отдельной личности с ограниченными возможностями.

Резюме. В статье рассматриваются особенности организации профессиональной подготовки людей с ограниченными возможностями в

культуры взагалі. Вітчизняні та зарубіжні педагоги та психологи з цією метою розробляють концепцію ціннісного виховання. А.Орнштейн і Д.Ліван вважають ціннісне навчання та виховання правомірним, оскільки люди вибудовують свою індивідуальну або суспільну лінію поведінки відповідно системи цінностей. Д.Бін та Р.Ліпка виділяють п'ять шляхів у навчанні цінностям: 1) навіювання (повчання), під час якого посилаються на суспільний закон; 2) моральний розвиток на основі висвітлення етичних принципів та їх застосування; 3) аналіз ситуації та суперечливих питань, в основі яких лежить розв'язання ціннісних ситуацій; 4) метод прояснення цінностей; 5) навчання в дії, через яке цінності перевіряють у ситуаціях реального життя.

Необхідно виділити той факт, що у американських теоретиків ціннісного виховання немає єдності в питанні про те, які ж саме цінності необхідно виховувати. Деякі вчені вважають, що такими є моральні норми (концепція морально-ціннісного розвитку), але більшість дотримується думки, що це повинен бути спектр цінностей, які поєднано у такі групи: 1) громадянські (відданість існуючому державному та соціальному устрою); 2) моральні (дотримання норм моралі); 3) комунікативні (уміння бути у згоді з людьми, безконфліктна інтеграція в складну соціальну систему); 4) утилітарні (досягнення особистісного успіху, влади, багатства, благополуччя, піклування про своє фізичне та духовне здоров'я).

Погляди американських психологів (А.Колбі, Л.Колберг, Н.Хаан), педагогів (К.Арнспіген, Т.Григорі, Дж.Картер, Л.Ратс, С.Саймон та ін.), соціологів (Ф.Бенсон та ін.) неоднорідні у тлумаченні природи цінностей і процесу їх інтеріоризації, у визначенні ролі вчителя, форм та методів виховання. Але, безумовно, в концепціях ціннісного виховання є багато позитивних моментів, а саме: акцентовано увагу на процесі навчання як чинника ціннісного виховання; розробка окремих методів та засобів виховання в поєднанні з визначенням їх ефективності; запровадження нової термінології (ціннісне навіювання, ціннісна дія, ціннісний аналіз, роз'яснення цінностей, морально-ціннісний розвиток).

Сучасна вітчизняна психолого-педагогічна наука докорінно переглядає свої методологічні підходи до морально-духовного виховання й розвитку підростаючої особистості. І.Д.Бех запропонував виховні інваріанти, на основі яких вчитель може науково обґрунтовано виховувати дитину [1]:

Інваріант 1. Формування в суб'єкта здібності й бажання усвідомлювати себе як особистість, тобто формування вихованця як суб'єкта власного морально-духовного розвитку.

Інваріант 2. Культивування у вихованця цінності іншої людини.

Інваріант 3. Формування у вихованця образу хорошого іншого.

Інваріант 4. Використання ефекту генерації у виховному процесі.

Інваріант 5. Використання у виховному процесі ефекту присутності.

Інваріант 6. Культивування у вихованця досвіду свободи самому вирішувати.

Інваріант 7. Культивування зворушливого виховного впливу.

О.Г.Дробницький [5] розрізняє дві основні форми неформальної (неінституціональної) регуляції поведінки: традиційну та моральну. Перша

Цінність цього еталону для дитини дошкільного віку обмежується конкретним предметним змістом. Узагальнення та генералізація моральних еталонів недоступні дошкільнику, що пояснюється особливостями їх інтелектуальної сфери. Якщо для формування у дошкільника емоційної основи моральних почуттів необхідним є виконання ним побутових або ігрових дій, то для молодшого школяра можливо лише програвання сюжету та співчування у словесному та навіть у внутрішньому плані. Молодший школяр вміє поставити себе на місце доброго персонажу і після читання книги завдяки спеціально організованого розбору прочитаного.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Шкільні роки посідають провідне місце у формуванні особистості. На жаль, моральні якості – доброта, справедливість, толерантність, власна гідність, повага до навколишніх тощо – ще не стали центром життєдіяльності суб'єктів сучасної школи, а тому виховання гуманної особистості не є процесом керованим. Специфічні завдання морального виховання молодших школярів часто знаходяться на другорядному плані, а головним для вчителя є завдання успішності учнів та пов'язане з ним завдання прилучення учнів до внутрішніх шкільних норм поведінки. Бурний розвиток системи довільної регуляції у молодшому шкільному віці не використовується у цілях морального виховання дітей цього віку.

Широко розповсюдженим є погляд, що моральний облік особистості складається лише у підлітковому та юнацькому віці. Дійсно, моральні ідеали перетворюються із тих, про які знають, у реально діючі мотиви лише у юнацькому віці, коли формується світогляд людини. Разом з тим в основі такого перетворення лежать просоціальні мотиви та почуття, а вони формуються раніше. Тому й завдання з їх формування повинне ставитися раніше. Як усе складне побудоване з простого, так і вищі соціальні почуття виростають з елементарних і навіть примітивних спочатку емоцій, з перших безпосередніх рухів людського серця. Опановуючи “азбуку почуттів” – уміння любити близьких, відгукуватися на чужу радість і біду тощо, – дитина природно й поступово приходять від малого до великого: до здатності не поверхово “завчити” моральні норми поведінки, а органічно ввібрати їх, зробити часткою свого “Я”.

У дослідженнях вітчизняних психологів, зокрема Г.М.Прихожан, неодноразово підкреслювалось, що провідну роль у моральному розвитку дитини відіграє вступ дитини до школи. У молодшого школяра розвивається активне прагнення наслідувати нормам та правилам, що вказані дорослим, а також велика зацікавленість до змісту моральних норм, до того, як треба вчиняти. Г.М.Прихожан також відзначає, що для молодших школярів властива велика увага до морального боку вчинків оточуючих людей, прагнення дати вчинку моральну оцінку.

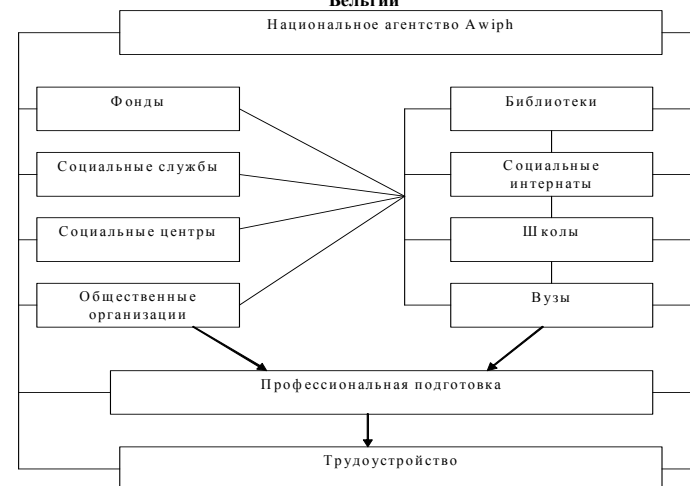
Мета статті: виявлення системи роботи з розвитку морально-емоційної сфери молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Як свідчить аналіз психолого-педагогічних досліджень виховання на основі засвоєння певних цінностей являє собою головний напрям у формуванні особистості, її духовного світу та духовної

Бельгії. **Ключевые слова:** профессиональная подготовка, трудоустройство инвалидов, национальное агентство по обучению и интеграции инвалидов в общество.

Схема 1.

Организация профессиональной подготовки людей с ограниченными возможностями в Бельгии



Резюме. Стаття розглядає особливості організації професійної підготовки людей з обмеженими можливостями в Бельгії. **Ключові слова:** професійна підготовка, працевлаштування інвалідів, національне агентство з навчання та інтеграції інвалідів у суспільство.

Литература

1. Высшее образование инвалидов: равные права – равные возможности / Ю.В. Богинская, А.В. Кравцова. – Ялта: РИО РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», 2008. – 62с.
2. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.
3. Педагогическая энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1966.- т.3. – 880 с.
4. Jonathan Pernik. Integrating disabled students into professional environment. Experience with U.S. university student disability centers // Тези доповідей IV Міжнародної науково-практичної конференції. - К.:Університет "Україна", 2003. - С.133-135
5. Opening doors: learning support in higher education. Edit.by Sheila Wolfendale and Jenny Corbett. – Cas-sell, 1996. - 180p.

Подано до редакції 17.04.2008

УДК 371

СПЕЦИФІКА МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ

Ікуніна Зінаїда Іванівна

Процес входження дитини у соціальне середовище під керівництвом дорослого називається вихованням. Здебільшого батько і матір усвідомлюють відповідальність, яку нестимуть після народження дитини, передаючи їй ті моральні цінності і норми поведінки, що відповідають потребам суспільства.

Відчуття дитини, що вона бажана, захищена і очікувана – фундамент розвитку повноцінної особистості. Материнська ласка, тепло, спільна діяльність, постійне спілкування з дитиною, яка росте і розвивається, забезпечують нормальне входження дитини у соціум.

Якщо сім'я не повна, тоді догляд за дитиною перекладається на одного з батьків або на зовсім сторонніх людей. Дослідження доводять, що у дітей, які переживають розлуку з близькою людиною, можна спостерігати певні емоційні реакції, а саме: протест, відчай, відчуженість. Ці форми згодом можуть перерости у тривожність чи агресію. Навіть у дітей раннього віку таке положення провокує розвиток невпевненості у своїх силах, агресію, афективні реакції і різні негативні форми самоствердження, наприклад, робити щось погане, щоб привернути увагу дорослих та однолітків.

Життєдіяльність як дорослої людини, так і дитини відбувається у постійних контактах з іншими людьми, предметами та явищами навколишньої дійсності. До всього, що оточує дитину, вона виявляє певне ставлення, яке проявляється у різноманітних емоціях. Це ставлення може бути позитивним, негативним або нейтральним. Емоції впливають на розвиток різних психічних процесів, зумовлюють формування певних рис характеру особистості. Емоційний тон присутній навіть у відчуттях, які можуть бути приємними та неприємними, викликати позитивні та негативні емоції.

У процесі входження в соціальне середовище дитина поступово перетворюється на особистість. У цей період у змозі їй допомагати може лише дорослий, щоб адаптуватися до загальних вимог, запобігати їй соціальної дезадаптації.

Наслідком недостатнього засвоєння дитиною позитивного соціального досвіду виступає важковихованість, яка виявляється в опірності дитини педагогічним впливам дорослого (таких дітей ми часто називаємо неслухняними, вередливими, погано вихованими тощо).

Величезне значення у формуванні особистості дитини має ранній емоційний досвід, який виявляє свої корені у стосунках з усіма, хто її виховує. Фундаментом розвитку здорової психіки є відчуття дитини, що її люблять, а також почуття захищеності й повного прийняття значущими людьми - матір'ю, батьком, а також вихователями.

Тому на сучасному етапі розвитку нашого суспільства, не утрачає своєї значимості проблема забезпечення ефективної роботи установ інтернатного типу. Практичне рішення цього питання повинне спиратися на науково обґрунтовані висновки щодо сьогоденного становлення дитячих будинків і інтернатів та перспектив їхнього розвитку.

У цьому зв'язку, психологічне дослідження особливостей дітей старшого дошкільного віку, позбавлених батьківського піклування, що виховуються в установах інтернатного типу, а також розробка методів їх психологічної корекції набувають особливої актуальності.

Аналіз спеціальної літератури показав, що у дослідженнях це питання ще не досить повно розроблене. Не знайшли відображення проблеми розвитку особистості і самосвідомості дітей, що виховуються у дитячому будинку і методів психологічної корекції. Необхідністю дослідити ці питання був

як до іншого. Здавалося б, уявлення про те, що інша людина для себе таке ж “Я”, як твоє для тебе, природне. Проте між розумінням і відчуттям цього існує певна дистанція і можливо у максимальному скороченні її полягає найголовніше завдання виховання. Звідси народжується інтерес, повага до ближнього, визнання за ним права на власну думку, увага до його потреб, – одним словом, все що в кінцевому підсумку формулюється для нас у заповіді “Людини людині – друг, товариш і брат”.

Спеціальні психологічні дослідження засвідчують, що особистісні моральні цінності розвиваються швидше з того емоційного матеріалу, який робить дитину психічно сильною. Встановлено, що високий рівень адекватного усвідомлення дитиною себе має прояв у її прагненні допомагати іншим. Почуття ж страху, слабкості тощо блокують розвиток повноцінної особистості. Звідси завдання педагога – допомагати дитині зосередитись на самій собі, що стане основою формування потреби до взаємин з оточуючими за гуманним мотивом. Такої ж думки додержується С.Г.Якобсон, відзначаючи, що співставлення дитиною власної поведінки з етичними еталонами та альтернативними діями вміщує образ самої дитини, і саме це призводить до перебудови її поведінки. Оцінювання цього образу співпадає за знаком з етичними еталонами, але протилежна його особистісній зацікавленості у вчинку. Це призводить до того, що відповідну негативну оцінку отримує не просто даний вчинок, але й дитина, що здійснює його, особистість якої у даному випадку відповідає негативному еталону. Одночасно з негативною кваліфікацією своїх дій, яку дає сама дитина, інші люди повинні фіксувати його відповідність як особистості позитивному еталону. Розв'язання цього протиріччя між позитивним образом себе як особистості і власної негативної оцінки своїх дій виступає психологічним механізмом моральної регуляції поведінки. С.Г.Якобсон вважає, що в основі моральної регуляції є таке: образ себе як тотожний позитивному етичному еталону; співставлення певних своїх вчинків з негативним еталонем, здатність усвідомити протиріччя між образом себе у цілому та своїм конкретним вчинком.

Дослідження показують, що вже у чотирьохрічному віці у дитини з'являється здатність до співчуття іншій людині, ідентифікації себе з нею, емоційної децентрації. У 5 – 6 років ця здатність стає суттєвим фактором формування морально-емоційної сфери (О.В.Запорожець, Я.З.Неверович). Як показують отримані у дослідженні дані в основному у дітей шести років образ “Я” достатньо сформовано та в ньому достатньо адекватно відображається характер зовнішньої спрямованості особистості дитини (Т.М.Овчинникова). Таким чином, дошкільний та молодший шкільний вік є сензитивним для розвитку моральних ціннісних орієнтацій дитини. Одним з пояснень цього є слабкість нервової системи дітей даного віку (дослідження Е.О.Голубєвої). Слабкість нервової системи означає не тільки недолік сили, малу витривалість, але й високу чутливість, особливу яскравість сприйняття, дитячу вразливість.

Але експерименти показали, що сам по собі позитивний моральний еталон не є для дитини притягуючим. Тільки у процесі спеціально організованої діяльності, де здійснюється перемога Добра над Злом, співчуття хорошему персонажу перетворює моральний еталон для дитини у цінне, притягуюче.

10. Собчик Л. Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности СМИЛ.– СПб.: Речь, 2000.– 219 с.
11. Cromber G., Vlaeyen J. W., Heuts P. H., Lysens R. // Pain. – 1999. – Vol. 80, № 1–2. – P. 329-339.
12. George S. Z., Fritz J. V., Eehard R. E. // Spine. – 2001. – Vol. 26, № 19. – P. 2139-2145.
13. Severeijns R., Vlaeyen J. W., Van den Hout V. F., Weber W. T. // Clin J. Pain. – 2001. – Vol. 17, № 2. – P. 165-172.
14. Trujimow D., Nrafimow J. H. // J. Psychol. – 1998. – Vol. 132, № 6. – P. 581-592.
15. Wetzel F. N., McCracken L., Rjbbins R. A. et al. // Am. J. Orthop. – 2001. – Vol. 30, № 6. – P. 469-474.

Подано до редакції 17.04.2008

УДК 159.923.

РОЗВИТОК МОРАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК КОМПОНЕНТ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

*Мартинюк Ольга Борисівна, кандидат психологічних наук,
РВНЗ “Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)*

Постановка проблеми. У зв'язку із переходом системи освіти в Україні на основи гуманізму та духовності з'являється необхідність відповідних змін у виховній роботі вчителя. Головним напрямком інноваційних процесів у цій сфері є розв'язання проблеми розвитку особистості учня і, в першу чергу, розвиток його світоглядних орієнтацій, ціннісних регуляторів поведінки та діяльності. Але на сьогоднішній виховній позакласній роботі вчителів, зокрема вчителів початкових класів, притаманна традиційність, безсистемність, шаблонність і певний формалізм, слабке врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, відсутність наступності. Провідні позиції посіли інформативно-репродуктивні, пасивні форми виховної роботи з дітьми, що призводить до появи дітей, яких дослідники відносять до безособово-неемоційного типу. Такі діти характеризуються перш за все відсутністю орієнтації на базові загальнолюдські цінності, емпатії та інтересу до інших людей. З оглядом на зазначене актуальну теоретичну і практичну проблему становить впровадження у виховний процес школи загальнолюдських моральних цінностей як провідних детермінант особистісного розвитку учнів та використання методів ознайомлення учнів з ними, що сприяють становленню учнів суб'єктами формування власної ціннісно-сміислової сфери та суб'єктами гуманістично зорієнтованої освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема морального виховання є предметом філософських, педагогічних і психологічних досліджень. Дані, що накопичені у віковій та педагогічній психології, дозволяють встановити фактори, від яких залежить успішне формування ціннісних орієнтацій молодших школярів. По-перше, від ступеня розробленості теорії аксіогенезу особистості. По-друге, від рівня методичного забезпечення формування моральних ціннісних орієнтацій молодших школярів у виховній позакласній роботі в умовах загальноосвітньої школи.

В якості центрального утворення особистісної сфери відповідно до концепції Н.І.Непомнящої розглядається ціннісність, яка характеризується єдністю певної зовнішньої спрямованості особистості та її уявлень про себе. Почуття дитини до себе визначає її ціннісну спрямованість. У діях співучасті, емпатії, допомоги тощо дитина ставиться до іншого як до самої себе, і до себе

обумовлений вибір теми дослідження.

Як показує практика, педагоги установ інтернатного типу недостатньо інформовані про специфічні особливості особистості дитини, яка перенесла у ранньому віці депривацію, про особливості її ставлення до інших дітей, про методи психологічної допомоги і підтримки дітям, позбавлених батьківського піклування. Тому, розробка методів психологічної корекції, аргументованої науковою рекомендації щодо цієї проблеми набуває важливого значення.

Сучасній психологічній науці відомо, що позбавлення в ранньому віці батьківського піклування згубно позначається на розвитку самосвідомості дитини і приводить до розвитку психічних аномалій. Надалі, це утрудняє адаптацію дитини до соціального оточення, порушує її стосунки з іншими людьми. У даному дослідженні ми виходили з наступних положень, висунутих у вітчизняній і закордонній психології: самосвідомість особистості не споконвічна даність, а продукт розвитку, для якого глобального значення набувають емоційно обґрунтовані стосунки дитини з близькими дорослими у ранній період її життя (С.Л.Рубінштейн, Л.І.Лісіна). Один з компонентів самосвідомості - самооцінка дитини, знаходиться в тісному зв'язку з її ставленням до інших людей. Позитивне відношення особистості до себе уможливує наступна конструктивна взаємодія з іншими людьми (Л.І.Лісіна, К.Роджерс, Б.В.Столін, Е.Т.Соколова). Неприйняття себе, негативне відношення дитини до себе приводить до неприйняття суспільно-соціальних відносин. Наслідком невдач у формуванні в дитини прихильності до матері, або особам, що опікують її, є розвиток негативної самооцінки набутий в цих стосунках досвід, робить самосвідомість дитини вкрай уразливою, що і спонукує її до агресії і захисту від інших.

Багато авторів досить песимістично налаштовані щодо результатів психологічної корекції особистості дітей з установ інтернатного типу, однак існують дослідження, у яких стверджується, що правильно спланована психологічна допомога може частково компенсувати наслідки несприятливих факторів, що мали місце в ранній період дитинства.

Об'єкт дослідження - міжособистісні стосунки дітей старшого дошкільного віку, позбавлених батьківського піклування.

Предмет дослідження - особливості розвитку міжособистісних стосунків дітей старшого дошкільного віку, позбавлених батьківського піклування.

Гіпотеза дослідження - міжособистісні стосунки дітей старшого дошкільного віку, позбавлених батьківського піклування, мають свою специфіку, обумовлену особливостями самосвідомості, сформованої в умовах депривації. Підвищенню рівня задоволеності взаєминами в групі вихованців дитячого будинку, буде сприяти спеціально організована діяльність, спрямована на корекцію самовідносин дитини і формування навичок позитивного стилю спілкування.

Мета нашого дослідження: полягала в тому, щоб експериментальним шляхом здійснити аналіз особливостей у розвитку міжособистісних стосунків дітей старшого дошкільного віку, позбавлених батьківського піклування, а також розробити методи психологічної діагностики та корекції.

Завдання дослідження: 1) розробити методи психологічної корекції

самосвідомості і міжособистісних стосунків дітей, позбавлених батьківського піклування, що виховуються в установах інтернатного типу; 2) установити ефективність розроблених методик; 3) дати аналіз умов становлення позитивних взаємин і виявити специфіку міжособистісних стосунків дітей старшого дошкільного віку, позбавлених батьківського піклування.

Гіпотезі і завданням дослідження відповідав комплекс методів, який містить метод соціометрії, метод хронометрованих спостережень, метод незакінчених пропозицій, метод бесіди, біографічний метод. Для психокорекційної роботи використовувалися: метод розвитку позитивних уявлень дитини про своє фізичне Я, метод ідентифікації з ім'ям, метод розвитку позитивного самосприйняття, метод розвитку навичок позитивного стилю спілкування.

Наукова новизна і теоретична значущість дослідження полягає у:

1. Отримані дані теоретичного й експериментального аналізу дозволяють розширити знання про процес розвитку міжособистісних стосунків дітей старшого дошкільного віку, позбавлених батьківського піклування, які виховуються у специфічних умовах установ інтернатного типу.

2. Апробовано систему методів, спрямованих на розвиток позитивного самовідношення дитини, позбавленої батьківського піклування, яка виховується в дитячому будинку. Це методи розвитку позитивного відношення до свого Фізичного Я, методи ідентифікації з власним ім'ям, методи розвитку позитивного самосприйняття дитини на базі реалізації домагання на визнання, методи розвитку навичок позитивного стилю спілкування.

3. Показане корекційне значення спеціально організованих методів, спрямованих на відновлення у дитини позитивного самовизначення, почуття власної цінності і сприятливому поліпшенню міжособистісних стосунків у групі старших дошкільників, вихованців установ інтернатного типу.

Практична значущість дослідження полягає в наступному: побудований набір психокорекційних методик, які дозволяють вихователям, шкільним психологам, вчителям, що працюють в установах інтернатного типу, набутти знання, уміння і навички в сфері практичного керівництва міжособистісними стосунками дітей старшого дошкільного віку, позбавлених батьківського піклування.

Одним з методів вивчення особливостей міжособистісних стосунків виступив соціометричний метод. За допомогою цього методу визначають соціометричну структуру групи і соціометричний статус кожного члена групи. Як відомо, соціометричний статус визначає положення особистості в підсистемі особистісних відносин, цей фактор характеризується рівнем емоційних переваг певної дитини у порівнянні з іншими членами групи. У соціометричному опитуванні особистість оцінюється як бажаний партнер по діяльності, при цьому виявляється емоційно оцінене ставлення того, хто обирає до особистості обраного. Відносини, симпатії й антипатії, пережиті дітьми, опосередковані досвідом їхньої спільної діяльності. При цьому також необхідно проаналізувати якісну характеристику отриманих показників, особлива увага при цьому приділяючи вивченню мотивації вибору дітей.

Дослідження підтверджують високу об'єктивність, надійність

технических устройств, направленные на реорганизацию классического построения учебно-познавательного процесса. На таких занятиях, построенных в режиме естественных локомоций, студенты-инвалиды будут не только удовлетворять свои потребности в движениях, но и телесно-кинестетически совершенствоваться за счет эффекта моторного поиска и постоянной смены мышечно-тонического напряжения. Занятия, построенные в режиме сенсорно-моторного обогащения, возможно, приведут к повышению работоспособности, мотивации к учебе, стимуляции психомоторной деятельности. В итоге будет сформирована устойчивость организма к факторам внешней среды и создадутся условия для гармоничного развития СФП. При всей многогранности подходов к сбережению и улучшению здоровья студентов (питание, гигиена, психология, экология, профилактическая медицина, коррекционная педагогика) приоритетным должна стать методика проведения учебного процесса и в первую очередь фактор двигательной активности в его структуре.

Таким образом, одним из путей повышения качества обучения студентов-инвалидов, можно назвать принципы непосредственного конструирования учебно-образовательного процесса с использованием режимов сенсомоторного обогащения.

Резюме. В работе представлены данные исследования психофизических особенностей студентов с ограниченными физическими возможностями. Оценку осуществляли по показателям 132 шкал теста ММПИ и антропометрическим данным. **Ключевые слова.** Студенты с ограниченными физическими возможностями, ММПИ, обучение.

Резюме. В роботі представлено дані дослідження психофізіологічних особливостей студентів з фізичними. Оцінку здійснювали за показниками тесту за 132 шкалами, та за антропометричними даними. **Ключові слова.** Студенти з фізичними вадами, ММПИ, навчання.

Summary. In this article the data of the investigation of disable students' psychophysiological characteristics are presented. The estimation was carried out on the basis of the MMPI test by 132 scales and of the anthropometric data. **Keywords:** disable students', MMPI, teaching

Литература:

1. Апанасенко Г. Л. Эволюция биоэнергетики и здоровье человека. – СПб.: МГП Петрополис, 1992.– 123 с.
2. Березин Ф. Б., Мирошников М. П., Соколова Е. Д. Методика многостороннего исследования личности. – М.: Фолиум, 1994.– 175 с.
3. Бруннер Е. Ю. Особенности личности студентов-менеджеров // Проблемы современной педагогической освіти. Вып. 4.– К.: Пед. преса, 2002.– С. 235-238.
4. Бруннер Е. Ю. Особенности профиля ММПИ (СМИЛ) юношей-менеджеров // Менеджмент організації і управління людськими ресурсами. – Ч. 1. – К.: Пед. преса, 2004.– С. 164-173.
5. Бруннер Е. Ю. Психологическая готовность будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности // Мир знаний – World knowledge.– №5-6, 2004.– С. 27-32
6. Бруннер Е. Ю. Характерологические особенности личности студентов-менеджеров // Альманах КГГИ. Вып. 4.– Ялта: РИО КГГИ, 2002.– 209 с.
7. Бруннер Е. Ю., Александров И. В., Александрова И. О. Особенности личности наркозависимых мужчин // Гуманитарные науки.– 2002.– № 4. – С. 180-185.
8. Дюк В. А. Компьютерная психодиагностика.– СПб.: Братство, 1994.– 364 с.
9. Собчик Л. Н. Психодиагностика в профориентации и кадровом отборе.– СПб.: Речь, 2002.– 72 с.

Результаты обследования свидетельствуют, что негативные и позитивные характеристики отдельных параметров (n=21) в изучаемом тестовом комплексе у одного индивида проявлялись по-разному (табл. 2).

Таблица 2.

Антропометрические показатели студентов специализированного факультета (n=21)			
№	Характеристика	Женщины, в %	Мужчины, в %
1	Недостаточный вес	12	15
2	Избыточный вес	17	17
3	Низкорослость	2	4
4	Высокорослые	2	4
5	Узкогрудые	96	83
6	Астеническое телосложение	7	13
7	Нормостеническое телосложение	62	41
8	Гиперстеническое телосложение	31	46
9	Узкий таз	10	4
10	Широкий таз	79	89
11	Телесная ассиметрия	61	61

Анализ полученного фактического материала позволяет утверждать, что для обследованных студентов типичным является преобладание негативных характеристик в структуре соматофункционального потенциала (СФП). Хотя некоторые особенности и являются вариантами условной нормы, все же, как показывают исследования, некоторые из них при воздействии различных средовых и стрессовых ситуаций являются факторами риска и могут быть причиной неадекватных и патологических реакций.

Частота психовегетативных функций колеблется от 70 до 95% при доминировании в индивидуальном вегетативном тоне парасимпатических влияний. Типичная же при этом ассимпатикотоническая вегетативная регуляция указывает на наличие у обследованных церебростенического синдрома и органических изменений.

Нейроциркуляторные дистонии, мигрени, кардиопатии, дискинезии желудочно-кишечного тракта и желчевыводящих путей, гастриты, нарушение осанки, невротические реакции, близорукость – вот неполный перечень характеристик, которые в различных сочетаниях (от трех до пяти и более) сопровождают студентов-инвалидов.

По данным психологического тестирования установлено, что у 76% студентов отмечается повышение значений по 2, 4, 6 и 8-й шкалам ММРІ, отражающим высокий уровень невротизации, тревоги, ипохондрической настроенности, депрессивные расстройства. Это подтверждает необходимость включения психокоррекционных мероприятий в учебный процесс.

Выявленная у студентов-инвалидов дисгармоничность в развитии, тесно связанная с основной патологией, а также с патологичностью в функционировании сенсомоторной сферы, психовегетативной регуляции, свидетельствует, что традиционные «сидяче-слушающие» режимы учебной дидактики на данном факультете неприемлемы. На спецфакультете необходимо использовать особые развивающие здоровье принципы конструирования учебно-познавательной-образовательной деятельности. Программа должна включать в себя конкретные технологии и использование

социометрических методик. Вони мають велику цінність, адекватно вимірюючи міжособистісні стосунки у групі дітей. Була обрана параметрична соціометрія (при 3-х можливих виборах), результати якої повинні бути узагальнені за допомогою статистичних і аналітичних способів обробки матеріалу. Ці способи дозволяють одержати персональні і групові соціометричні індекси, що характеризують соціометричну структуру групи. При дослідженні ми будемо використовувати як позитивні, так і негативні критерії.

У реабілітаційній роботі були використані методи психокорекції розроблені Девіс Л.А.: розвиток позитивних уявлень про своє фізичне Я, ідентифікація з власним ім'ям, розвиток позитивного самосприйняття на базі реалізації домагання на визнання, розвиток навичок позитивного стилю спілкування.

В експериментальній роботі брали участь дві групи дітей старшого дошкільного віку м. Слов'янська Донецької області. У кожній групі по 20 дітей. Для психокорекційної роботи ми обрали групу № 2, у якості контрольної - групу № 1.

Психокорекційна робота зі старшими дошкільниками була організована в такий спосіб: у першу чергу велася робота з дітьми, які мають низький рівень задоволеності у спілкуванні, потім, послідовно, з дітьми із середнім і високим рівнем задоволеності. На заключному етапі ці підгрупи поєднувалися для відпрацювання навичок позитивного стилю спілкування.

У процесі індивідуальної роботи створювалися умови для того, щоб дитина відчувала себе у центрі уваги, відчувала інтерес до своєї особистості, поведінки, індивідуальної особливості, відчувала свою значимість.

Наше дослідження є однієї з перших спроб вивчення проблеми особливостей міжособистісних стосунків дітей старшого дошкільного віку, які позбавлені батьківського піклування. Реалізований у роботі підхід дозволив нам розробити систему психокорекційних методів, спрямованих на розвиток у дитини позитивного відношення до себе і до інших.

Проведені дослідження, у цілому, підтвердили висунуту гіпотезу, поставлені завдання, в основному, вирішені. Однієї з істотних особливостей дослідження є його зв'язок із практичною діяльністю педагога-вихователя установ інтернатного типу.

Розроблені методи психокорекційної роботи можуть бути використані в складних умовах організації педагогічного процесу в установах інтернатного типу і сприяти розвиткові у педагогів орієнтації на пошук ефективних шляхів вирішення проблеми виховання дітей, позбавлених батьківського піклування.

Таким чином, дослідження проблеми дозволяє сформулювати наступні

висновки:

1. Наше дослідження підтверджує положення про те, що переважна більшість дітей з установ інтернатного типу відчуває глибоке незадоволення взаєминами з однолітками. Група дітей, що виховуються у дитячому будинку, має низькі показники задоволеності взаєминами у порівнянні з групою школярів, які виховуються у родині. Особливу увагу звертає розходження у характері мотивувань соціометричного вибору дітей, вихованців дитячого будинку і школярів, які виховуються у родині. Більшість дітей з дитячого

будинку, до проведення психокорекційної роботи, демонструвало більш значну залежність від групи однолітків, у мотивуваннях вибору основний акцент був зроблений на наявність таких моральних якостей однолітків, як здатність поділитися солодощами, іграшками, відсутність агресії. При цьому практично були відсутні мотивація, зв'язана за участю в спільній діяльності, успіхами і досягненнями в навчальному і продуктивному виді діяльності. Діти, вихованці дитячого будинку, не мали навичок позитивного стилю спілкування з однолітками, ігрових навичок.

2. Специфіка міжособистісних стосунків дітей, позбавлених батьківського піклування, багато в чому визначається особливостями їхньої самооцінки. Характерне для вихованців дитячого будинку є втрачене почуття особистісної цінності сприяє формуванню різноманітних захисних стратегій самосвідомості, активізує розвиток деструктивних форм поведінки і спілкування. У свою чергу, деструктивний стиль спілкування впливає на ставлення дітей один до одного, породжуючи при цьому негативні емоційні переживання. У структурі міжособистісних стосунків дітей старшого дошкільного віку, вихованців дитячого будинку. Це виявляється у низькому рівні благополуччя і задоволеності взаєминами з однолітками.

3. Нерозвинена потреба у любові і визнанні, стимулює розвиток у дитини, яка виховується поза родиною, особливу стриману позицію стосовно інших людей, що виявляється не тільки у сфері споживання матеріальних, але і духовних благ. У висловленнях дітей, вихованців дитячого будинку, виявляється чекання від однолітків допомоги і підтримки. Діти висловлюють численні докори й образи на адресу своїх товаришів, що не виправдують їхніх надій. Однак самі виявляють егоїзм, байдужість і черствість до однолітків при цьому затверджуючи, що вони гарні товариші. Це породжує загальну тенденцію вважати всіх дітей, що виховуються в дитячому будинку, "поганими". Відмовляючи своїм одноліткам у яких-небудь доброчинствах, діти виправдують і своє погане ставлення і поведінку у групі.

4. Дослідження показали, що крім загальних тенденцій, що виявляються у дітей, які виховуються поза родиною, існують і значні розходження у позиції, яку займає дитина в групі й у формах адаптації до життя поза родиною. У найбільш несприятливому положенні виявилися діти з низьким рівнем задоволеності у спілкуванні, що потрапили у дитячий будинок з народження, і не підтримували зв'язків з родичами.

5. У дослідженні показано, що кожна з виділених підгруп дітей має потребу в індивідуальному підході при організації психокорекційної роботи. Психологічна допомога дітям, які мають низький рівень задоволеності у спілкуванні, насамперед, повинна спрямуватися на розвиток симпатії і любові до себе через формування позитивного відношення до свого фізичного Я, ідентифікація з ім'ям, розвиток навичок, що дають дитині впевненість у її здатності до різноманітних досягнень, а також навичок позитивного стилю спілкування. Розширюючи уявлення дитини про своє фізичне Я, про окремі фізичні якості, підкреслюючи достоїнство її зовнішності, психолог допомагає дитині сформувати основу, на якій вона надалі може будувати позитивне уявлення про себе. У ситуації, коли дитина не має успіху у навчальній

спокойное, отсутствие сознательного стремления скрыть болезнь или ее симптомы, адекватная реакция на существующие соматические заболевания, а также отсутствие ипохондричности и мнительности по отношению к здоровью.

СТРЕСС. ВОЗМОЖНАЯ РЕАКЦИЯ НА СТРЕСС: ситуация, воспринимаемая окружающими как стрессовая, расценивается иначе в силу своеобразия иерархии ценностей и может вызывать у части испытуемых состояние растерянности.

ТИПИЧНЫЕ ЗАЩИТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ: проявляются при трансформации тревоги, т. е. в уходе в мир мечтаний и фантазий в результате интеллектуальной переработки.

ВОЗМОЖНЫЙ ТИП ДЕЗАДАПТАЦИИ: социальная, зависящая от влияния среды. Деадаптация возникает при наличии противодействия индивиду со стороны его окружения.

КОРРЕКЦИОННЫЙ ПОДХОД: необходимо создание такой социальной ниши, в которой была бы возможна реализация дифференцированного подхода и отсутствовала «заформализованность», необходима также терпимость со стороны окружающих по отношению к индивидуальным особенностям личности. Средние показатели критерия непригодности к курсу психотерапевтического лечения – 8 баллов из 15.

ВЕДУЩИЕ ПОТРЕБНОСТИ: аффилиативная, т. е. потребность в понимании, любви и доброжелательном отношении к себе, императивная потребность в свободе личностного выбора в принятии решений, в отсутствии временных ограничений, что может затруднить трудовую адаптацию испытуемых при недостатке терпимости у окружающих и отсутствии у руководителя индивидуально-личностного подхода. У испытуемых выявляется также выраженная потребность в актуализации своей индивидуальности. Как следствие, у испытуемого возможна трудность в адаптации к обыденным формам жизни, различным прозаическим бытовым аспектам.

– **НАСТРОЕНИЕ:** ровное.

– **ТРЕВОЖНОСТЬ:** среднее значение критерия тревожности Уэлша. Снижена вероятность внешнего проявления реакции тревоги.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ: тенденция к самореализации, противодействию окружающей среде. Жестокость, отсутствие сентиментальности, склонность к полигамии. Независимость взглядов. Недостаточно сформирована реалистическая платформа, базирующаяся на житейском опыте, с опорой на субъективизм и интуицию. Высокая адаптивность к обучению в учебном заведении.

РЕКОМЕНДАЦИИ К ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ: деятельность, в которой учитываются интересы и индивидуальные особенности реагирования. Рекомендуются виды деятельности творческого стиля. Не режимные виды труда. При склонности к поиску новизны и соответствующих способностях расположены к таким профессиям: психология, психиатрия, теософия. Это теоретики и гуманитарии.

В плане изучения антропометрического и психомоторного развития и исходного соматофункционального потенциала у студентов-инвалидов было проведено комплексное медико-физиологическое обследование.

Анализ показателей Т-баллов дополнительных шкал (Рис. 2) показал, что наибольшие значения (выше 60 Т-баллов) имеют шкалы *H* (предипохондрическое состояние – 86,2±35,0), *Mf₄* (женственность интересов – 84,6±14,7), *Re* (социальная ответственность – 73,1±10,6), *Adp* (адаптивность – 71,2±12,9), *Ha* (предрасположенность к головным болям – 62,2±11,9), *Pda* (проблема авторитарности – 61,0±11,5), *Sc_b* (причужденность сенсорного восприятия – 60,1±10,3), низкие показатели (ниже 30 Т-баллов) – *Ie* (интеллектуальная эффективность – 29,7±12,7), *So* (социальная желательность – 27,4±9,8), *Ar* (реакция тревоги – 19,5±8,3).

Полученные данные позволяют нам сделать следующие предварительные выводы о «средненормативном» психологическом портрете студентов специализированного факультета.

УСТАНОВКА ИСПЫТУЕМЫХ НА ПРОЦЕДУРУ ТЕСТИРОВАНИЯ: в пределах нормы, при этом у большинства испытуемых наблюдалась установка к подчеркиванию имеющихся проблем, к драматизации своих трудностей, агравации (ухудшению, отягощению) своего состояния.

РЕАКЦИЯ НА ПРОЦЕДУРУ ТЕСТИРОВАНИЯ: защитная: тенденция к избеганию откровенных ответов с целью подчеркивания положительных, социально одобряемых личностных черт.

ОБЩЕЕ ОПИСАНИЕ ПРОФИЛЯ: средние значения критерия Мила (3 показателя из 5), что, возможно, связано с определенным психотическим состоянием большинства испытуемых во время тестирования. Невротический вариант профиля. Все шкалы основного профиля находятся в пределах нормативного разброса. Явных патологических изменений в профиле не выявлено.

ТИП РЕАГИРОВАНИЯ: стенический.

ЖИЗНЕННАЯ ПОЗИЦИЯ: активная, обособленно-созерцательная.

СТИЛЬ ОБЩЕНИЯ: избирательность в контактах, субъективизм в оценке людей и явлений. Ярко выраженная индивидуалистичность, вследствие которой практически невозможно прогнозировать высказывания и поступки большинства испытуемых, сравнивая их с привычными стереотипами.

ОТНОШЕНИЕ К ДРУГИМ ЛЮДЯМ, МАНЕРА ПОВЕДЕНИЯ, ПОЛОЖЕНИЕ В ОБЩЕСТВЕ: высокая социальная ответственность - ответственность в отношении своих общественных обязанностей.

ОСОБЕННОСТИ СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ И АССОЦИАТИВНОГО ПРОЦЕССА: аналитический тип мышления, склонность к раздумьям доминирует над чувствами и действиями. Склонность к абстракции. В процессе мышления больше опираются на свои суждения, чем на чувства и, в то же время, оторваны от реальности окружающего мира (рационально-ирреалистический тип мышления).

СИСТЕМНЫЙ ТИП ВОСПРИЯТИЯ: преобладает абстрактно-аналитический стиль, проявляющийся в способности воссоздавать целостный образ на основе минимума информации с обращением особого внимания на субъективно-значимые аспекты, больше связанные с миром собственных фантазий, чем с реальностью.

ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЯ И ОТНОШЕНИЕ К СВОЕМУ ЗДОРОВЬЮ:

дйальності, не має ігрових навичок і навичок спілкування, її фізичне Я, уявлення про свої фізичні можливості, власне, стає єдиною опорою в психокорекційній роботі з дитиною.

Психокорекційна робота з підгрупою дітей, що мають середній рівень задоволеності у спілкуванні, повинна бути спрямована на розвиток самоповаги і зміцнення позитивної самооцінки дитини, розширення уявлень про свою особистість, формування навичок позитивного стилю спілкування з однолітками. Ефективні методи, спрямовані на розвиток у дитини навичок, що забезпечують успіх навчальної й інших видів діяльності, що розвивають у дитини впевненість у її здібностях до різноманітних досягнень. Свою специфіку має психокорекційна робота з дітьми з високим рівнем задоволеності у спілкуванні. При цьому основною метою психокорекції є подолання агресивних тенденцій стосовно більш слабких однолітків, зміна ціннісних стацій і форми реалізації домагання на визнання. У процесі роботи, у дітей цієї підгрупи необхідно розвивати позитивне уявлення про себе і ціннісне відношення до однолітків.

Наше дослідження підтверджує положення про те, що міжособистісні стосунки старших дошкільників, які виховуються у дитячому будинку змінюються в позитивну сторону під впливом психокорекційної діяльності, спрямованої на розвиток у дитини позитивного відношення до себе та й інших.

Резюме. Стаття присвячена проблемі міжособистісних стосунків дітей старшого дошкільного віку, позбавлених батьківського піклування та спрямована на корекцію самовідносин дитини і формуванню навичок позитивного стилю спілкування.

Summary. In the article basic components of psychological readiness of children to the school teaching and levels of psychological readiness of junior schoolboys are examined to the capture of educational activity, intercommunication the level of components of psychological readiness and effectiveness of educational activity.

Література

1. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра - М.: Просвещение, 1988. - 207с.
2. Диагностика психологической готовности детей к обучению в школе. Учебное пособие. – Донецк, 1999. – 140с.
3. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – 5-е издан., стереотип. – М.: Издательский центр „Академия”, 2000. – 456с.

УДК 371

ОРГАНИЗАТОРЫ ПЕРВЫХ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В КРЫМУ В XIX ВЕКЕ: СОФИЯ АДРИАНОВНА АРЕНДТ

*Головань Татьяна Михайловна, кандидат педагогических наук
доцент кафедры педагогики*

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Постановка проблемы. Становление общественного дошкольного воспитания в Крыму во второй половине XIX века проходило благодаря подлинно подвижнической деятельности лучших представителей интеллигенции. Отдельные из них не просто жертвовали денежные средства на организацию приютов, убежищ, детских колыбелей, сиротских

воспитательных домов, но и принимали активное участие в создании и деятельности таких учреждений. Одной из первых начала организовывать дошкольные учреждения в XIX веке в Симферополе София Адриановна Арендт.

Анализ последних публикаций. К истории развития общественного дошкольного воспитания в разных регионах Украины во II половине XIX столетия обращались С. Амбрамсон, Л. Батлина, Т.Кулиш, З. Ногачевская, С. Попыченко, Е. Пшеврацкая, Т. Слободянюк, А. Рего, Т. Филимонова, И. Улюкаева. Различные аспекты истории развития образования в Крыму изучают А.Аблятипов, Э. Абибуллаева, Н. Бакши, А. Бацюра, Р. Белоглазов, Э. Бекирова, С. Вишневецкий, В.Ганкевич, Н. Дундук, М. Журба, Л. Маршал, Л. Моисенкова, Н. Павленкова, М. Прохорчик, Д. Прохоров, Л. Редкина, С. Шуклина, Т. Шушара и др. Исследованию жизни и деятельности первых организаторов дошкольных учреждений в Крыму посвящены исторические публикации Н. Гурьяновой, Л. Вьюницкой, П. Конькова, В. Широкова, А. Шустова.

Целью статьи является обобщение биографических данных о С.А. Арендт, определение на конкретном историко-педагогическом материале её вклада в организацию первых дошкольных учреждений в Крыму во второй половине XIX века.

Изложение основного материала исследования. Во второй половине XIX века в Крыму были открыты первые общественные дошкольные учреждения – детские приюты, сиротские воспитательные дома, детские колыбели для подкидышей, ясли-приюты, детские сады.

Общественное дошкольное воспитание в то время не входило в официальную структуру системы образования Российской Империи. И поэтому было делом благотворительных обществ, общественно-педагогических и медицинских организаций, частных лиц. На основании изучения архивной и научно-педагогической литературы, в частности, материалов постановлений Таврического губернского земского собрания, отчетов о деятельности педагогических обществ и др. установлено, что в Крыму во второй половине XIX века к организации разных типов дошкольных учреждений имели прямое отношение многие известные и неравнодушные к положению детей люди. Среди них – княгиня Е. Трубецкая, графиня А. Адлерберг, баронесса М. Фридерикс, тайный советник, впоследствии Екатеринославский губернатор А. Фабр, почётный гражданин Симферополя А. Люстиг, Е. Симонович, С. Шнейдер, С. Дараган, С. Арендт и др. [1].

Ранее других в Крыму были открыты учреждения опеки для дошкольников – детские приюты, земские приюты, сиротские воспитательные дома, детские убежища, колыбели для подкидышей. Они начали свою деятельность в разных городах Крыма в 60-х годах XIX века. Основной их целью было призрение детей-сирот, детей оставшихся без родительского попечения, беспризорных и подброшенных, а также их религиозно-нравственное воспитание и первоначальное обучение, подготовка к дальнейшей трудовой жизни. Каждый из типов учреждений опеки имел свои особенности не только организации, но и содержания воспитательной и

характерологическими чертами, присущими этим шкалам. В целом, полученные нами данные не противоречат данным, полученным Л. Н. Собчик [10].

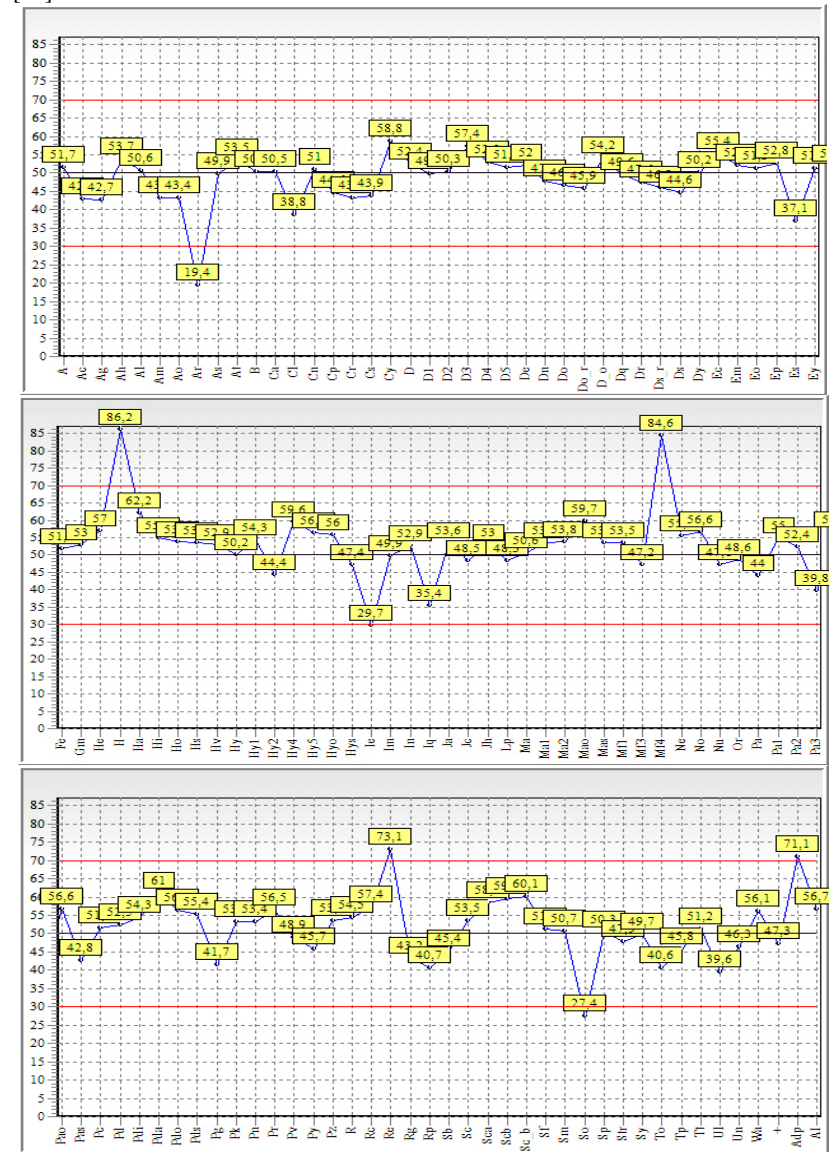


Рис. 2. Усредненный профиль СММИЛ по дополнительным шкалам студентов специализированного факультета (n=17). Обозначения те же, что и на рис. 1

Антропометрические и физиологические показатели определяли общепринятыми методами [1]. Был использован комплексный подход, который включал общее комплексное обследование с оценкой и изучением показателей физического развития, гемодинамики, уровня функционирования, вегетативного статуса.

Все протестированные получили достоверные результаты, которые мы и будем рассматривать в нашей работе.

Таблица 1.

Показатели Т-баллов шкал основного профиля студентов специализированного факультета (n=17).

Исследуемые показатели		Среднее±ошибка средней
L	Ложь	52,76±8,26
F	Достоверность	53,79±8,63
K	Коррекция	45,57±8,42
1	Сверхконтроль	54,35±13,34
2	Пессимистичность	64,12±11,16
3	Эмоциональная лабильность	56,39±10,31
4	Импульсивность	65,23±18,39
5	Женственность	48,34±20,39
6	Ригидность	62,40±11,74
7	Тревожность	51,01±19,91
8	Индивидуалистичность	67,77±22,61
9	Оптимистичность	63,76±12,22
0	Интроверсия	56,47±8,36

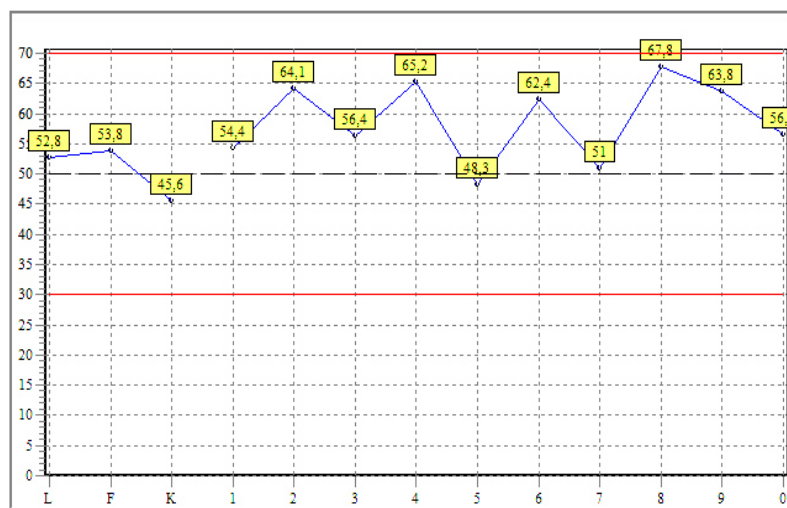


Рис. 1. Усредненный профиль СМИЛ студентов специализированного факультета (n=17). Обозначения: по оси ординат – значения Т-баллов; по оси абсцисс – шкалы по Л. Н. Собчик [9; 10].

Как видно из представленных данных (таб. 1, рис. 1.), наибольшие значения Т-баллов шкал основного профиля у всей выборки студентов выявлены по шкалам 4 и 8 (65,23±18,39 и 67,77±22,61 соответственно). Такого типа профиль можно отнести к нормативному, с ведущими

образовательной работы с детьми [1].

Так, детский приют имени А. Адлерберг, открытый в Симферополе в 1854 году, предназначался для 40-50 девочек раннего, дошкольного и школьного возраста, не имеющих родителей, но имеющих родственников или находившихся под опекой родственников или других лиц. В нем часть детей проживала постоянно, а часть пребывала только днём, остальное время дети находились у родственников или опекунов.

Сиротский воспитательный дом А. Фабра, открытый в 1864 году в Симферополе, был предназначен для призрения, воспитания и первоначального обучения 40-50 мальчиков-сирот дошкольного и школьного возраста, не имеющих родственников, уроженцев исключительно Таврической губернии. Он имел закрытый режим жизни, дети в них находились круглосуточно и по достижении ими возраста 16 лет.

Земские (городские) приюты – это учреждения опеки, предназначенные для призрения брошенных детей и подкидышей, существовавшие, в основном, за счёт благотворительных пожертвований и государственных дотаций. В земском приюте широко использовалась система патронирования; воспитательная работа прежде всего была направлена на уход за детьми и их трудовую подготовку к жизни, поступлению их в ремесленные и другие школы.

Каждый приют имел свой попечительский совет, в который входили известные граждане города. Главным попечителем приюта избирался, как правило, тот член попечительского совета, кто вложил большую часть средств в организацию и существование приюта. Попечительский совет нанимал обслуживающий персонал, регулярно проверял различные стороны его деятельности, отчитывался об использовании финансовых средств.

В начале 80-х годов XIX века в Крыму появились собственно дошкольные учреждения – детские сады и дневные детские приюты «Ясли».

Детские сады – это учреждения, предназначенные для разностороннего воспитания и обучения детей от 3 до 7 лет и подготовки их к школе. Первые детские сады в Украине и России, и в частности, в Крыму, открывались общественно-педагогическими организациями и частными лицами. Первые из них были созданы в Украине и России в конце 70-х – начале 80 – х годов XIX века.

Детские сады работали как на бесплатной основе – народные, так и на платной – частные. Отдельные детские сады функционировали в комплексе с начальной школой. Количество детей в платных детских садах было значительно меньшим, чем в народных. К особенностями платных детских садов относились направленность их деятельности, прежде всего, на интеллектуальное развитие детей, обучение иностранным языкам, грамоте, счёту. Основной же задачей народных детских садов был охват воспитанием детей их бедных слоёв общества, предупреждение безнадзорности.

В Крыму первые детские сады были открыты в Симферополе: по инициативе И. Иванова в 1872 году обществом «Детский сад» и в 1874 году на средства С. Арндт [3].

Ясли-приюты работали по принципу народных детских садов. В 1893

году по инициативе Ю. Алексеевой начали свою деятельность ясли «Дневной приют для бедных родителей» в Керчи, в 1895 году благодаря С. Дараган и М. Фридерик были открыты «Ясли Заречья» в Ялте. В 1896 году при участии Симферопольского общества «Ясли» стал принимать детей детский денный приют «Ясли» для малолетних детей имени А. Люстига. В 1897 году был организован Фребелевский детский сад в Керчи по инициативе общества „Ясли” и др. Широкое же распространение приюты-ясли и детские сады получили в Крыму в начале XX века [1].

Среди известных имён организаторов и руководителей первых дошкольных учреждений в Крыму в это время заметно имя Софии Адриановны Арендт (1840-1895), урождённой Сонцовой, дочери Таврического вице-губернатора Адриана Александровича Сонцова. О её жизни и деятельности известно не так уж много. По данным А. Шустова, в 1861 году она уехала в Европу на два года обучаться наукам воспитания детей, где тогда широко внедрялась система дошкольного образования, предложенная немецким педагогом Фридрихом Фребелем [8].

Летом 1863 года София Адриановна Сонцова вернулась в Крым. Европейски образованная и эмансипированная женщина, сочувствующая идеям народовольцев, сделала центром интеллектуальной жизни Симферополя. Как отмечает Л. Вьюницкая, в круг знакомств Софии Адриановны входили многие известные люди XIX века: немецкий социалист, организатор всеобщего германского рабочего союза Фердинанд Лассаль, народоволка Софья Львовна Перовская, русский поэт, член-корреспондент Петербургской Академии наук Аполлон Николаевич Майков и многие другие. С. Аренд отличалась высокой честностью и стремлением к общественной пользе [4].

С Ф. Лассалем она едва не соединила свою судьбу. В газете «Салгир» за 1900 год есть небольшая статья об их переписке. В ней идет речь о том, что София Адриановна, будучи еще девицей, произвела на Лассалья сильное впечатление. И в одном из своих писем к ней он пишет об опасностях и невзгодах, каким она может подвергнуться, если свяжет свою судьбу с ним. «...Софи, я человек политики, и что еще важнее, я нахожусь в положении главы партии. А партия моя служит принципу, никогда не уступать никакому предрассудку, считая это низостью. И никогда не делать лицемерного поступка»[5].

Вскоре после возвращения в Крым, София вышла замуж за доктора, хирурга Николая Андреевича Арендта (1833-1893), сына инспектора врачебной управы Таврической губернии и племянника знаменитого лейб-медика, лечившего А.С. Пушкина. Николай Андреевич Арендт был не только доктором медицины, много времени и средств отдавший благотворительности, но и основоположником теории планеризма.

В Симферополе София Адриановна Арендт, как и муж, в течение многих лет занималась детской благотворительностью. С 1870 года она занимала должность попечительницы приюта для подкидышей, незаконнорождённых круглых сирот и детей арестантов, затем – заведующей сиротским отделением богоугодных заведений.

но и при показаниях включения психокоррекционных мероприятий в восстановительные программы [14].

В связи с этим психолого-педагогическое сопровождение инвалидов в учебном заведении является **актуальным** на сегодняшний день. Это одна из важных функций участия преподавателя, педагога-реабилитолога, и социального работника в реабилитации этой категории лиц.

Предметом исследования являются психофизиологические особенности лиц с ограниченными физическими возможностями. **Объектом** нашего исследования явились психофизиологические особенности студентов специализированного факультета, поступивших на первый курс КГУ.

Основной **задачей** нашего исследования, описанного в данной статье, стало выявление психофизиологических особенностей студентов с ограниченными физическими возможностями, поступивших на первый курс КГУ.

Данные, полученные в настоящем исследовании, могут быть использованы на практических занятиях по психологии и психотерапии со студентами-педагогами, реабилитологами и социальными педагогами, а также в ходе психокоррекционных мероприятий с учащимися, имеющими ограниченные физические возможности.

Учитывая выше сказанное, **целью** нашей работы стало пилотажное исследование, направленное на изучение профиля ММРП лиц с ограниченными физическими возможностями, обучающихся на первом курсе КГУ и определение ведущих тенденций в работе с указанным контингентом.

В работе представлены данные исследования особенностей личности 17 студентов (8 мужчин, 9 женщин), обучающихся на спецфакультете КГУ, в возрасте 17–34 лет. Оценку реализовывали по показателям теста ММРП (СМИЛ, адаптированный Л.Н. Собчик) по 13 основным и 118 дополнительным шкалам [9; 10] и по шкале «Адаптивность», условно обозначенной нами как «Adp», – полученной В.А. Дюком [8]. Данная методика представляет собой один из самых мощнейших инструментов исследований особенностей личности, который позволяет осуществить отбор лиц по определенным психологическим и психофизиологическим критериям [2-7; 9; 10].

Исследование проводили на базе Крымского государственного гуманитарного института в сессионный период. Для всех студентов независимо от национальности родным языком являлся русский. Групповое обследование студентов проводили по стандартной бланковой методике СМИЛ [10] в учебных аудиториях перед началом занятий. Данные тестирования заносили в компьютерную базу данных и обрабатывали с использованием написанной нами компьютерной программы. Следует отметить, что предложенный нами компьютерный вариант теста СМИЛ уже прошел четырехлетний период апробации, в течение которого экспертами являлись не только специалисты-психологи, психиатры, медики и наркологи [3–7], но и сами испытуемые. В ходе исследования вычисляли такие показатели как индекс Мила, β -критерий, индекс психотерапевтической резистентности и индекс тревожности Уэлша.

проблем, которые могут дезадаптировать инвалида, вызвать у него депрессивную реакцию и явиться фактором, осложняющим, собственно, весь процесс реабилитации. В связи с чем основное направление работы с данным контингентом состоит в соучастии, в проникновении в сущность психогенной ситуации инвалида и в попытке устранить или хотя бы смягчить воздействие ее на психологическое состояние инвалида. Таким образом, реабилитация инвалидов носит многоаспектный характер.

Одной из форм социальной реабилитации людей с ограниченными физическими возможностями является получение ими специального технического и высшего образования. При этом следует отметить, что при обучении студентов, имеющих ограниченные физические возможности, преподавателям необходимо учитывать не только специфику работы с данным контингентом, но и знать особенности их психоэмоционального состояния, возможные стрессогенные факторы, стили и способы общения и воздействия на них, а также способы и методы проведения психокоррекционных мероприятий.

Анализ исследований и публикаций. Из литературы известно, что психологические факторы влияют на эффективность реабилитации, при этом оказываются задействованы и поведенческие механизмы. Показано, что психологические особенности и отношение больных к рекомендациям являются независимыми факторами, позволяющими прогнозировать регулярность выполнения рекомендации и их эффективность [13]. Оказалось также, что недостаточная эффективность мероприятий, направленных на борьбу с болью, была обусловлена избеганием больными физической активности, которая прямо пропорционально коррелировала с выраженностью фобических расстройств, особенно со страхом боли [12]. Считается, что страх боли приводит к развитию так называемого синдрома постоянного ожидания боли и «катастрофизации боли», сопровождаемого формированием негативного прогноза заболевания, неверием в успех реабилитации и позволяет предсказать меньшую эффективность последней [11].

В некоторых работах убедительно показано, что анализ данных психологического тестирования позволяет прогнозировать эффективность реабилитационных мероприятий. Так, по данным психологического тестирования, повышения значений по 1-й и 3-й шкалам ММРП, отражающим уровень невротизации и ипохондрической настроенности позволяет прогнозировать недостаточную эффективность реабилитационных мероприятий; у больных же с нормальными значениями по этим шкалам до начала реабилитации последняя была эффективной. По данным длительного наблюдения (в течение 1,5 лет) выявлено, что болевой синдром, ограничения физической активности и нарушения трудоспособности сохранялись у больных с повышенными до реабилитации значениями по 1, 2, 3 и 7-й шкалам ММРП, отражающим высокий уровень невротизации, тревоги, ипохондрической настроенности, депрессивные расстройства [15].

Поскольку в целом ряде работ показана зависимость болевого синдрома от психологического статуса больных, подчеркивается необходимость не только психологического обследования этих больных до начала реабилитации,

При земском приюте в Симферополе в 1892 году была открыта колыбель для подкидышей. Ранее в губернской земской больнице имелось детское отделение. В 1866 году здесь находилось 24 ребёнка-сироты, затем в отделение стали принимать детей приютской прислуги, ссыльных и беднейших родителей. В 1870 году отделение преобразили в приют, выработали для него специальный устав.

До С. Арндт земский приют отличался почти 100% смертностью среди детей. Благодаря её активной деятельности, он занял одно из первых мест в России по постановке воспитательной работы с детьми. Она посещала приют и днём и ночью, следя за жизнью каждого младенца.

По данным Таврического губернского земства, к 1 декабря 1875 года состояло детей в приюте: старшего возраста – 11, подростков – 16, грудных – 30, всех – 57 [6]. В этом же году попечительский совет Таврического земского приюта решил, что для устранения тесноты следует отдавать детей на сторону (в деревни) с уплатой содержателей. За детей до 12 лет по согласованию с этими лицами и с 12 до 13 лет выплачивали по 1 рублю в месяц, до 14 лет по 2 рубля в месяц, до 15 лет по 2 р. 50 к., до 16 лет по 3 рубля в месяц. Указанные средства перечислялись в банк для накопления капитала ребёнка. Для контроля была заведена явка детей 3 раза в год перед праздником, при этом детей обязательно расспрашивали об их жизни в приёмных семьях [7].

В 1882 году по решению губернской земской управы для приюта было построено двухэтажное здание. В 1899 году ввиду постоянного возрастания числа подкидышей и непосильного для земства возрастания на их призрение расходов колыбель для подкидышей была закрыта [6].

В 1874 году София Адриановна Арндт в Симферополе открыла детский сад и школу, ставшими образцовыми. Как отмечает В. Широков, они были устроены в большом двухэтажном доме с усадьбой (на углу современных бульвара Ленина и ул. Павленко). В этом же здании, как пишет во втором издании книги «Очерки Крыма» Е. Марков, один из крымских старожилов, доктор Арндт, устроил в особом отделении этого дома лечебницу сгущенным воздухом для грудных больных, приезжающих в Крым, и при ней лечение кумысом [10].

Главное здание дома было занято прекрасно устроенным детским садом госпожи Арндт. Детский сад включал четыре возрастных группы для детей обоего пола и ставил задачу подготовки их к обучению в гимназии. Основное внимание С. Арндт уделяла реализации принципов развивающего обучения и наглядности. Детский сад на то время был оснащён лучшими естественноисторическими коллекциями. Помещения для дошкольников были большие и светлые, полные солнца и воздуха. Большое внимание уделялось подбору игрушек, которые бы стимулировали развитие разных сторон личности ребёнка средствами игры. При детском саде находился двор с собственным садом, где дети гуляли. Отличительной особенностью этого сада было наличие более 2000 французских груш и яблонь карликовых пород самых дорогих сортов, ростом не выше полутора аршин каждое. Это был один из первых опытов Н. Арндта по разведению карликовых плодовых деревьев в Крыму. Деревья и плоды были изумительной красоты и величины [9].

У Николая Андреевича и Софии Адриановны Арендт было пятеро детей. Дочери Ариадна и Адриания умерли в младенчестве. Они вместе с дедом, А.А. Сонцовым, похоронены на новом христианском кладбище в Симферополе. Судьба сына Юрия неизвестна. Дочь Софья, родившаяся в 1870 году, умерла. А еще одна дочь, тоже Софья, родившаяся в 1872 году, на 1903 год была в Симферополе зубным врачом [4].

В 1888 году Арендты переселились в Ялту, в имение Мегафули, в Иссарах, вблизи водопада Учан-Су. Н.А. Арендт скончался в 1893 году, С.А. Арендт умерла в 1895 году. В 1976 году останки Н.А. Арендта, С.А. Арендт и их дочери перенесены на Поликуровское кладбище. Ныне бронзовый бюст Н.А. Арендта (работы его правнучки Ариадны Николаевны Арендт) и памятник разрушены, барельеф с изображением С.А. Арендт и дочери украдены [2].

Девизом жизни С. Арендт был девиз И.Г. Песталоцци: «Всё – для других, ничего – для себя».

Выводы. София Адриановна Арендт (1840-1895) была первым педагогом в Крыму во второй половине XIX века, имевшая специальное образование. При её участии и инициативе начали свою работу земский приют в 1870 году и детский сад в 1874 году в Симферополе. Деятельность детского сада осуществлялась на научной основе, в соответствии с теорией и методикой Ф. Фребеля. Особое внимание уделялось интеллектуальному развитию детей дошкольного возраста, подготовке их к обучению в школе.

Резюме. Статья содержит сохранившиеся данные о биографии и педагогической деятельности Софии Адриановны Арендт в Крыму во второй половине XIX века, как организатора и руководителя первых дошкольных учреждений.

Резюме. Стаття містить збережені дані щодо біографії та педагогічної діяльності Софії Адріанівни Арендт у Криму у другій половині XIX століття, як організатора та керівника перших дошкільних закладів.

Summary. This article is keeping some information about Sophia Arendt biography and her educational work like an organizer and leader of first infant schools in Crimea in second half of XIX century.

Ключевые слова: София Адриановна Арендт, Крым, организатор, приют, детский сад.

Литература

1. Головань Т.М. Становлення і розвиток суспільного дошкільного виховання у Криму (друга половина XIX – початок XX століття): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. / Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського. – Одеса. – 2008. – 20 с.
2. Гурьянова Н. Поликуровский мемориал // Крымская газета. – 2002. – № 68 (11 апреля). – С.3.
2. Дело канцелярии Таврического губернатора об утверждении устава Общества «Детский сад». – ГААРК. – Ф. 26. – Оп.1. – Д. 25742. – л. 1-7.
3. Вьюницкая Л.Н. Н.А. Арендт / Крым в лицах и биографиях. – Симферополь: Атлас-Компакт, 2008. – С. 127-130.
4. Софья Андриановна (А – Ъ) // Салгир. – 1900. – 24 июня. – С. 3.
5. Систематический свод постановлений Таврического губернского земского собрания. – 1866. – Симферополь: Тип. Таврического губернского земства. – 1908. – Т. I. – С. 905.
6. Систематический свод постановлений Таврического губернского земства. – Т. 2. – Симферополь. – 1908. – Ч. 2. – С. 1000–1005

• Організаційна культура — це, по-перше, система цінностей, поглядів, норм і принципів у межах організації; по-друге, філософія, яка зумовлює політику організації стосовно її працівників та клієнтів; по-третє, правила гри, яких треба дотримуватися в організації і яка є важливим чинником ділового зростання жінки-керівника.

Література:

1. Власова А.М., Савчук А.М., Савінова В.Б. Організаційна поведінка: навчальний посібник – К.: КНЕУ, 1998. - 96 с.
2. Грабовська І. Про українську жінку в українській політиці і не тільки // Сучасність, 2004. - № 3. - С. 82-91.
3. Бендас Т.В. Гендерная психология: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005. – 431 с.
4. Бодди Д., Пейтон Р. Основы менеджмента: Пер с англ. – СПб.: Питер, 1999. – 816 с.
5. Бондаревська І.О. Гендерні аспекти організаційної психології в сучасних західних дослідженнях менеджерів // Актуальні проблеми психології. Том. 1.: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К.: Міленіум, 2005. – Ч.16. – С. 3-6.
6. Калігін Н.А. Принципи організаційного керування. - М.: Фінанси й статистика, 2003.
7. Комаров Е. Управление карьерой // Управление персоналом. – 1999. - № 1. - С. 37-42.
8. Лукашевич Н. Деловая карьера как проблема менеджмента // Персонал. – 1998. - № 1. – С. 46-53.
9. Орбан-Лебрик Л.Е. Психология управління: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 568 с.
10. Поляков В.А. Технология карьеры. - М.: Дело, 1995. – 314 с.
11. Сафонова М.В. Социально-психологические особенности женщин, успешных в карьере: Автореф. дис...канд. психол. наук. – СПб., 1999. -17 с.
12. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядипл. освіти / За наук. ред. С.Д.Максименка, Л.М.Карамушки, Т.В.Зайчикової – К.: Міленіум, 2004. – 264 с.
13. Турецкая Г.В. Страх успеха: психологическое исследование феномена // Психологический журнал. – Т. 19. – 1998. - № 1. – С. 37-46.

Подано до редакції 08.04.2008

УДК 371

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ФАКУЛЬТЕТА КРЫМСКОГО ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА

*Бруннер Е. Ю., кандидат биологических наук, доцент,
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)*

Постановка проблемы. Общеизвестно, что лица с ограниченными физическими возможностями как социальная категория, нуждаются в социальной защите, помощи, поддержке в большей степени, чем здоровые. Очевидно, что большинству инвалидов необходима такая помощь, которая могла бы их стимулировать и активизировать. Известно, что для полноценной, активной жизни необходимо вовлечение лиц с ограниченными физическими возможностями в общественно-полезную деятельность, развитие и поддержание связей со здоровым окружением, государственными учреждениями различного профиля, общественными организациями и управленческими структурами. По существу, речь идет о социальной интеграции инвалидов, которая и является конечной целью реабилитации.

При осуществлении социальной реабилитации инвалидов важную роль приобретает морально-психологическая поддержка. Крах жизненных планов, разлад в семье, лишение любимой работы, разрыв привычных связей, ухудшение материального положения – вот далеко не полный перечень

6) національна культура; 7) соціальні норми суспільства; 8) політика організації стосовно її працівників. Усе це може впливати на сам процес здійснення кар'єри і заважати або допомагати жінкам, які мріють про кар'єру керівника.

Отже, аналіз наукової літератури з проблеми дослідження показав, що існують, по-перше, чинники, які *стримують жіночу кар'єру*: стереотипи масової свідомості; тривога, страх успіху та невпевненість у собі, які стримують ризик і заважають творчо вирішувати ділові та управлінські завдання; невпевненість у своєму майбутньому; низька самооцінка жінок не допомагає їй творчій реалізації в організації; гендерні стереотипи; підвищена емоційність, загострене відчуття помилок та невдач; відсутність необхідних знань і навичок управлінської та організаторської роботи; низька оцінка своїх можливостей; сімейно-побутове навантаження; надмірно висока вмотивованість; зменшення сфери побутового обслуговування й дитячих закладів; відсутність первинного капіталу; наявність криміногенних обставин.

По-друге, *чинники, що впливають на професійну кар'єру* жінки-керівника: практика сімейного виховання батьківської родини; статус батьків; статево-рольові настанови в родині; прагнення до досягнень і незалежності; Я-концепція; рівень особистісних та ділових якостей; професійна освіта; характер обставин; організаційні умови; організаційна культура; національна культура; ринок.

По-третє, *чинники, які заважають професійній кар'єрі* жінки-керівника: гендерні стереотипи; відсутність необхідних знань та навичок; страх успіху; домашня праця і освіта дітей; відсутність первинного капіталу; наявність криміногенних обставин тощо.

На основі результатів теоретичного аналізу, який підтвердив висунуту гіпотезу, можна зробити такі висновки:

- Проблема здійснення професійної кар'єри жінкою-керівником виступає однією із соціально значущих наукових проблем, яка існувала ще з античних часів й існує і в сучасності. Вона знайшла своє відображення у роботах зарубіжних і вітчизняних вчених присвячених змісту та умовам розвитку цієї кар'єри.

- Вертикальний поділ в організації за гендерною ознакою засвідчує існування перешкод (існує так звана „скляна стеля”, яку жінки не можуть досі подолати) на шляху здійснення професійної кар'єри жінки-керівника.

- Типологізація кар'єри має структуровану модель, що містить три складові: кар'єра розглядається як двостороння модель (зовнішня та внутрішня); кар'єра розглядається в динамічному аспекті („вгору-вниз”); кар'єра розглядається як ситуативний феномен.

- На здійснення та розвиток професійної кар'єри жінки-керівника впливає сукупність суб'єктивних та об'єктивних чинників: чинники, що безпосередньо пов'язані з особистістю жінки-керівника; чинники, що пов'язані із взаємозв'язками особистості з організаційним середовищем; чинники, що відображають більш узагальнені інституціональні впливи.

- Організаційні умови - це умови, які створює організація для подальшого розвитку кар'єри жінки-керівника.

7. Шустов А. София А-Ъ (из истории семейства Арендтов) // Крымская газета. – 2000. – № 40. – С. 3.

8. Широков В. Арендты в Симферополе // Крымские известия. – 2000.–26 февраля. – С. 4.

9. Широков В. Первый детский сад в Симферополе (госпожи Аренд) // Крымские известия. – 2003. – № 88 (17.05). – С. 5.

Подано до редакції 17.04.2008

УДК 159.937

ДИНАМІКА ОБРАЗУ ІНШОГО В СТРУКТУРІ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ПЕРЦЕПЦІЇ

Дудар Олена Василівна, викладач

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди»

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві наявною є динаміка соціальних процесів, що призводить до підвищення кількості міжособистісних контактів людей. Сприймання іншої особистості, побудова її образу є невід'ємним компонентом процесу міжособистісної взаємодії. Очевидно, що адекватність відображення об'єкта перцепції, точність виділення його найбільш суттєвих деталей визначають специфіку переживань і ставлень, успішність спільної діяльності суб'єктів взаємодії.

Аналіз досліджень і публікацій. Рання юність – пора важливих інтелектуальних, емоційних, моральних та вольових змін. Міжособистісна взаємодія у цьому віці набуває актуальної значущості, оскільки чільне місце належить прагненню до близьких особистісних контактів. У цей період юнак глибше осмислює свої переживання, а також більш адекватно сприймає й оцінює свої якості. Таке рефлексування відбувається на основі знань про інших людей та взаємодії з ними.

В образі людини, яку сприймає старшокласник, вагомими є фізичні властивості, особливості зовнішності, виразна поведінка [1; 2; 3]. До того ж у цьому віці розширюється обсяг та підвищується рівень адекватності оцінювання властивостей інших людей, значно збагачується коло використовуваних категорій і понять, знижується категоричність суджень та виявляється їх більша гнучкість і різнобічність. У фізичному образі іншої людини починають виокремлюватись властивості, що відображають своєрідність її особистості як об'єкта сприймання. Суттєвої значущості надається динамічним, експресивним характеристикам людини, що пов'язано зі збільшенням частоти фіксувань емоційно-динамічних проявів, які в умовах взаємодії виконують регулятивну функцію.

У процесі спільної діяльності та спілкування юнаків сформований образ іншої людини поступово змінюється, уточнюється, доповнюється, що свідчить про фазовість міжособистісної перцепції: спершу відбувається безпосереднє чуттєве відображення зовнішності, виразної поведінки та вчинків людини; потім здійснюється інтерпретація того внутрішнього психологічного змісту, який приховується за зовнішньою формою [5].

Аналіз теоретичних джерел з проблеми дослідження показує, що можна виокремити низку характеристик міжособистісної перцепції ліцеїстів, які визначають сформованість перцептивного образу. До динамічних характеристик сприймання відносять повноту перцептивного образу (загальний обсяг характеристик об'єкта перцепції, що є суттєвими для

розуміння його особливостей); фрагментарність (звуження сфери сприймання об'єкта перцепції, виокремлення його виразних властивостей); гнучкість (міра усталеності знань про об'єкт перцепції в різних ситуаціях взаємодії, сприймання об'єкта перцепції в залежності від ситуації) та ригідність (фіксація певних, незмінних під впливом ситуативних факторів якостей об'єкта сприймання та перцептивного образу). До змістових - особливості спрямованості ліцеїста на визначення певних характеристик однокласника – суб'єктивних якостей (ділових, комунікативних, особистісних), фізичного вигляду (зовнішності), дій та поведінки, а також міру їх значущості (ієрархію) у сприйманні й оцінці об'єкта перцепції [1; 4].

Метою даної статті є дослідження динаміки міжособистісної перцепції ліцеїстів внаслідок впровадження формувального експерименту, який полягав у проведенні спеціально організованої діяльності у вигляді перцептивно орієнтованого соціально-психологічного тренінгу, що був спрямований на з'ясування сутності та вікових особливостей міжособистісної перцепції, розвиток емпатійних умінь, гнучкості сприймання; у процесі тренінгової роботи вироблялись навички використання вербальних та невербальних засобів спілкування, що сприяло оволодінню прийомами атракції, рефлексії та самопізнання, розширювало повноту та спрямованість перцепції.

Виклад основного матеріалу. Порівняльний аналіз показників міжособистісної перцепції ліцеїстів до і після формувального експерименту виявив, що в експериментальній групі (ЕГ) вони наблизились до оптимальних, в той час як у контрольній групі (КГ) залишилися без істотних змін. Про це, зокрема, свідчить зростання середньої кількості елементів, які використовуються ліцеїстами під час опису однокласника. Це дає нам підстави стверджувати, що в ЕГ після формувального експерименту підвищився показник *повноти* міжособистісної перцепції (див табл. 1.).

Таблиця 1.

Динаміка елементів, що використовується при описі однокласника у контрольній та експериментальній групі (n=60)

Ставлення до об'єкта перцепції	Середня кількість елементів, що використовується при описі однокласника			
	до експерименту		після експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
позитивне	5,9	6,3	6,0	6,7
негативне	3,8	3,9	3,7	4,6

Як видно з даних, наведених у таблиці, в ЕГ після проведення експерименту значно зросла середня кількість елементів, які ліцеїсти використовують для опису однокласників: з 6,3 до 6,7 (за умови позитивного ставлення до іншого) та з 3,9 до 4,6 (за умови негативного ставлення до іншого), тобто, спостерігаємо зміни у кількісних показниках повноти міжособистісної перцепції. В учасників КГ не виявлено значущих кількісних та якісних змін у повноті відображення іншої людини від констатувального до контрольного замірів. Так, у цій групі не відбулося помітного зростання середньої кількості елементів при описі однокласника.

Отримані результати свідчать про те, що за умови цілеспрямованого формувального впливу ліцеїсти в об'єкті сприймання виокремлюють більшу кількість відображуваних елементів. В ЕГ зростає повнота перцептивного образу – загальний обсяг характеристик об'єкта перцепції, що є суттєвим для

сприяє, перш за все, успішність особистого розвитку, сила характеру, сприятливі організаційні умови тощо.

З огляду на вищевикладене, змістовним є також визначення поняття «організаційні умови». Під *організаційними умовами* вчені розуміють умови, які створює організація для подальшого розвитку кар'єри жінки [6].

Професійна діяльність набуває все більшого значення в житті жінки-керівника. Кожен працівник (як чоловік, так і жінка) використовує організацію для досягнення своїх особистих цілей, а організація за допомогою своїх членів вирішує власні завдання. Взаємодія працівників та організації є взаємними соціальними транзакціями, коли кожна із сторін несе певні витрати та одержує деякі вигоди. Успішність та ефективність діяльності організації залежать не лише від намірів працівників і менеджерів та того, наскільки вони здатні їх реалізувати. Тому необхідно врахувати чинники організаційної культури та організаційної поведінки як на індивідуальному, так і на міжособистісному рівнях, які визначають рівень ефективності самої організації і здійснення політики рівних можливостей, зокрема для професійного зростання і кар'єри жінки-менеджера.

Від організаційної культури значною мірою залежать і поведінка її працівників, і те, наскільки сильне в них почуття обов'язку перед організацією. З організаційною культурою можна безпосередньо пов'язувати успішність організації, але при цьому немає якоїсь „найкращої“, універсальної культури, яка підходила б на всі випадки.

У літературі виділяють різні типи культур організацій, наприклад скористаємося такими ознаками-ярликами: «бейсбольна команда», «клуб», «академія», «фортеця» тощо. Кожна з них має свої риси, притаманні лише їй.

Насправді, цілком можливо, що більшість організацій не мають виразно виражених рис жодної з перелічених культур. Культура багатьох – це суміш різних типів, або ж вони перебувають у „перехідній формі“. Тип культури може навіть змінюватися з плином часу.

Важливим регулятором кар'єрного зростання працівників в організації є організаційна культура як система цінностей, поглядів, норм, принципів тощо, яка домінує в організації і яка певним чином впливає на здійснення професійної кар'єри жінки-керівника.

Таким чином, *організаційна культура організації* – це нормативна поведінка, яка включає: ритуали організації, церемонії, а також мова, якою користуються співробітники; норми, прийняті групами працівників у межах організації, скажімо, «чесна робота за чесну платню»; ціннісні орієнтації, які домінують в організації, наприклад, «якість продукції» чи «лідерство в ціноутворенні»; філософія, яка зумовлює політику організації стосовно її працівників та клієнтів; правила гри, яких треба дотримуватися в організації, тобто «всі ходи і виходи», що їх треба вивчити новачкам, аби тут їх сприймали за своїх; атмосфера, тобто відчуття, що їх викликають дизайн офісу, манера спілкування членів організації з клієнтами [1].

У свою чергу на організаційну культуру впливають такі чинники: 1) стиль діяльності організації; 2) гендерні стереотипи; 3) ціннісні орієнтації працівників організації; 4) тип культури організації; 5) організаційний клімат;

професійної кар'єри, у певні смислові групи. Так, у роботі [12] виділено три рівні чинників, що впливають на розвиток професійної кар'єри. *Мікрорівень* – це чинники, пов'язані безпосередньо з особистістю (мотивація, прийняття рішень щодо зміни ролей, стани професійної соціалізації, які проходить працівник тощо). *Мезорівень* – це чинники, що пов'язані із взаємодією особистості з організаційним середовищем, впливом інших людей на професійне становлення індивіда (планування родини, співвідношення інтересів родини з інтересами роботи, досягнення „плато” кар'єри, взаємини наставництва в організації). *Макрорівень* – це чинники, що відображають більш узагальнені інституціональні впливи (особливості ринку праці, забезпечення рівних можливостей щодо зайнятості, специфіка національної культури, приналежність до національної субкультури).

У роботах [4; 7; 8] науковців, які займалися зазначеною проблемою, чинники об'єднано в три групи: індивідуальні, організаційні та соціальні. Про наявність інших двох груп чинників, а саме: *загальних*, що певним чином впливають на процес побудови кар'єри в організації, і *спеціальних чинників*, що мають вплив на професійному, вузьковизначеному, специфічному рівні, свідчать дослідження [12] інших учених.

Дослідження зазначеної проблеми в зарубіжній науці закладено роботами вчених Д.Халла, Ф.Херцберга, Д.Макклеланда, Д.Макгрегора [цит. за 7].

Щодо вивчення жіночої кар'єри важливим є дослідження М.Ф.Сафонові, яке показало, що головним чинником успішної кар'єри жінки є практика сімейного виховання батьківської родини. Високі життєві стандарти, сформовані в сім'ї, спонукають жінку до успішної кар'єри керівника [11].

Також важливим є дослідження Г.В.Турецької щодо феномена «страху успіху» у жінок. З точки зору науковця, жінки поділяються на дві групи: інноваційні жінки (з пріоритетною установкою на кар'єру) і традиційні (з домінуючою установкою на родину) [13].

Ступінь уваги вчених до жіночої кар'єри в організації фокусується переважно на «чоловічому» аспекті організацій. Жінка-керівник повинна дотримуватися прийнятого в тому чи іншому суспільстві іміджу керівника. Він є універсальним для представників обох статей і сконструйований за чоловічим еталоном. Жінка повинна бути професіоналом, ініціативним, конкурентоздатним фахівцем, вольовим, відповідальним і комунікабельним працівником тощо. Інакше вона не зможе конкурувати з чоловіком на ринку праці й бути успішною сильною статтю. Жінки приймають цей імідж. Разом з тим, жінки-керівники більш товариські, уважніші до колег, завжди готові до співпраці, сміливіші й активніші у налагодженні соціальних контактів, динамічні у спілкуванні. У них вища стійкість у стресових ситуаціях, вони ефективніше застосовують індивідуальний підхід до підлеглих [9].

Жінкам багатьох важче зробити кар'єру на професійному шляху через сукупність суб'єктивних і об'єктивних чинників, що впливають на здійснення професійної кар'єри.

Незважаючи на бар'єри, що стоять на шляху професійного зростання на керівні посади, певна жінок все ж стає керівниками. Їхньому руху на верхівку

розуміння його особливостей.

Аналіз даних щодо показника гнучкості міжособистісної перцепції в контрольній та експериментальній групах здійснювався на основі методики А. Еткінда. Динаміка гнучкості міжособистісної перцепції ліцеїстів контрольної та експериментальної групи представлена на рисунку 1.



Рис. 1. Динаміка гнучкості міжособистісної перцепції ліцеїстів контрольної та експериментальної групи

Дані, представлені на рисунку 1., свідчать про те, що до проведення формувального експерименту даний показник в ЕГ та КГ оцінювався в середньому, як низький. При цьому не спостерігалось значної відмінності в значеннях обох груп. Після формувального експерименту в ЕГ була виявлена позитивна динаміка показника гнучкості: кількісний показник гнучкості сприймання зріс до 27,8% з 18,9 (на 8,9%). Стосовно учасників КГ, то тут, як видно з рисунку 1., показник гнучкості до та після експерименту істотно не змінився (20,8% і 21,2% відповідно). Це означає, що без спеціальної організації зовнішніх впливів цей процес дещо сповільнений. Необхідна спеціально організована робота з оптимізації розвитку гнучкості. Отримані результати свідчать про позитивну динаміку гнучкості сприймання учасників ЕГ, чого ми не можемо констатувати у КГ.

За методикою вільного опису ми визначали змістові характеристики міжособистісної перцепції ліцеїстів, зокрема її спрямованість. Кількісні показники спрямованості сприймання ліцеїстів КГ та ЕГ подано у таблиці 2.

Таблиця 2.
Динаміка спрямованості міжособистісної перцепції ліцеїстів контрольної та експериментальної групи (n=60)

Одиниці аналізу	до експерименту				після експерименту			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
зовнішність особистості	4	13,3	7	23,3	9	30,0	11	36,7
дії особистості	8	26,7	11	36,7	8	26,7	5	16,6
якості особистості	18	60,0	12	40,0	13	43,3	14	46,7

Як відображають дані (див. табл. 2.) в ЕГ співвідношення одиниць аналізу до та після формувального експерименту виявилось наступним: до формувального експерименту виділені якості особистості склали 40,0%, а після експерименту – 46,7%. Отже, відбулося зростання кількісного показника якостей особистості у відображенні іншої людини. При цьому спостерігається

зменшення кількісного показника (значення), що характеризує дії особистості (з 36,7% до 16,6%) та, відповідно, зростання кількісного показника зовнішності особистості (з 23,3% до 36,7%). Таким чином, найбільший відсоток елементів, які використовують ліцеїсти для опису однокласників, припадає на таку одиницю аналізу як якості особистості (46,7%). На другому місці знаходиться описання зовнішності однокласників (36,7%) і, відповідно, на третьому – описання елементів поведінки (16,6%). В КГ після формувального експерименту спрямованість міжособистісної перцепції ідентична результатам, які ми отримали в ЕГ.

Отже, відбулося зростання кількісного показника елементів зовнішності особистості, і відповідно, зниження показника, що характеризує дії та поведінку особистості. Можемо констатувати, що спрямованість міжособистісної перцепції ліцеїстів проявляється в тому, що, сприймаючи своїх однокласників, ліцеїсти в першу чергу відображують якості їх особистості (ділові, комунікативні або особистісні), а вже потім відмічають їх зовнішність та дії. Таким чином, спостерігаємо динаміку у структурі спрямованості міжособистісної перцепції ліцеїстів.

За різними якісними і кількісними показниками міжособистісної перцепції, отриманих на основі порівняння результатів методик визначено рівні розвитку (інтегрований, ситуативний, примітивний) міжособистісної перцепції ліцеїстів, які диференціюються за показниками повнота, гнучкість, спрямованість.

Інтегрований рівень притаманний для ліцеїстів, котрі в об'єкті перцепції здатні виділяти значну кількість елементів зовнішності, особливостей дій та поведінки. Описуючи свого однолітця, вони використовують широке коло індивідуальних властивостей та особистісних якостей. Образ об'єкта перцепції є багатоаспектним та цілісним. У побудові образу свого однокласника ліцеїсти, з одного боку, мають стійкі знання про об'єкт перцепції, а з іншого – здатні враховувати вплив обставин на процес його спілкування з оточуючими людьми; у них відсутня фіксація на певних якостях особистості. У взаємодіях ліцеїсти спрямовані не лише на різноманіття одиниць аналізу (зовнішність, поведінка, індивідуальні риси, особистісні якості тощо), але й здатні оцінювати та встановлювати суперядні зв'язки (ієрархію ознак) у динамічному образі перцепції.

Ситуативний рівень властивий ліцеїстам, які в образі свого однокласника виділяють помірну кількість елементів фізичного вигляду та поведінки. Для них характерним є звуження використання загальної кількості особистісних якостей та індивідуальних властивостей. Ліцеїсти не зовсім послідовні у виокремленні стійких ознак об'єктів перцепції. Вони не завжди враховують обставини та їх вплив на поведінку однолітків. Сприймаючи однокласника, ліцеїсти цього рівня спрямовані на помірну кількість одиниць аналізу. У динамічному образі перцепції вони не завжди чітко оцінюють та визначають значущі для себе характеристики (об'єкти) перцепції.

Примітивний рівень характерний для ліцеїстів з певною фрагментарністю перцептивного образу, яка характеризується звуженням сфери сприймання об'єкта перцепції. В образі однокласника вони виокремлюють незначну

менеджерський та соціально-економічний. На основі аналізу зазначених підходів науковцями [12] було виділено основні тенденції і сформульовано загальне визначення кар'єри як життєвий показник соціальних та професійних досягнень людини в організаційній структурі.

За даними аналізу наукової літератури [10] в широкому значенні кар'єра визначається як загальна послідовність етапів розвитку людини в основних сферах життя (сімейній, трудовій). При цьому кар'єра постає як динаміка соціально-економічного стану, статусно-рольових характеристик, форм соціальної активності особистості. У вузькому значенні поняття кар'єри пов'язується з динамікою стану й активності особистості в трудовій діяльності.

Багаторівневою проблема вивчення кар'єри є тому, що наукові розробки такої проблематики відбуваються стосовно трьох рівнів. По-перше, це розробка типології кар'єри, по-друге, – це детальний аналіз етапів її проходження та по-третє – визначення і класифікація великої кількості чинників, що впливають на процес побудови кар'єри. Необхідно відзначити, що типологізація кар'єри має досить структуровану модель, яка містить три складові: кар'єра розглядається як двостороння модель (зовнішня і внутрішня); кар'єра розглядається у динамічному аспекті (відповідно до напрямків руху „вперед-назад”, „вгору-вниз”); кар'єра розглядається як ситуативний феномен [цит. за 12].

Специфіка професійної кар'єри жінок полягає в наявності гендерних стереотипів, носіями яких є, як відмічають західні дослідники, три сили – церковні кола, чоловіки, які „проповідують” патріархальну ідеологію, й самі жінки, які побоюються змін й яких задовольняє існуючий порядок речей. Серед них найвпливовішими є такі: а) жінка здатна внести значно менший людський капітал у роботу організації; б) жінка внаслідок своїх психологічних особливостей гірше керує справою ніж чоловік; в) жінці шкодить робота керівника, політичним лідером вона не може бути; г) внаслідок специфіки статевої комунікації жінка має малий досвід управління; д) сімейні обов'язки жінці не дозволяють ефективно реалізуватися у професійній діяльності тощо.

Окрім стереотипів масової свідомості, заслуговують на увагу чинники гальмування кар'єри, які поділяються на *фізичні* (чинники, що обумовлені станом організму, наприклад, дефекти органів почуттів, мови, зовнішності, низька працездатність у зв'язку з хворобою), *психологічні* (чинники, що пов'язані з деструктивними відносинами суб'єктів кар'єри до себе й оточення, такими станами, як нерішучість, страх успіху, невпевненість у собі тощо), *соціальні* (чинники, що обумовлені дезорганізаціями на різних рівнях соціального устрою: політичному (наприклад, перевага політичної орієнтації), державному (низький престиж державної служби), адміністративному – адміністративно-організаційному (відсутність чітких правил проходження державної служби), правовому (криміналізація відносин, правова незахищеність службовців), економічному (відсутність матеріальних стимулів), груповому, групово-неформальному (напруженість відносин) тощо.

На основі аналізу існуючих у літературі підходів та власного теоретичного дослідження можна стверджувати, які представники багатьох наукових напрямків об'єднують чинники, що впливають на процес побудови

світі так само як і в дитинстві, обумовлені двома протилежними тенденціями: відвертою й прихованою сегрегацією (конфронтація статі) й конвергенцією (співробітництво). Остання тенденція – результат серйозних змін, що трапилися в суспільстві (оскільки чоловікам і жінкам доводиться працювати разом). При цьому складаються як ворожнечі відносини, конкуренція, так і гармонічні відносини, націлені на співробітництво представників обох статей [цит. за 3].

З точки зору Т.В. Бендас, ознаками несприятливих гендерних відносин в організаціях є: конкуренція за робочі місця й керівні посади; використання маніпулятивних стратегій, щоб вплинути на представників іншої статі; сприйняття жінок як чужинки; перешкода кар'єрному росту за гендерною ознакою; відсутність співчуття успішних жінок до неуспішних; прагнення жінок довести свою надкомпетенцію й надкорисність організації, як захисна стратегія на погрозу звільнення; засудження жінки-керівника з боку близьких і друзів; психологічна ізоляція найбільш успішних жінок-керівників; наявність гендерних конфліктів в організаціях; конфронтація статей (з боку і чоловіків і жінок) у неформальному спілкуванні на роботі тощо [3].

Отже, аналіз зарубіжної та вітчизняної літератури з проблеми професійної кар'єри свідчить, що нею займалися як у теоретичному, так і в практичному напрямках [12]. Більшість із досліджень ґрунтуються на матеріалах західних авторів [5], які відображають практику кадрового менеджменту в галузі підприємництва.

У західних дослідженнях вирізняють чотири теоретичних підходи щодо вивчення гендеру в контексті організації [5]. Представники *першого підходу* акцентують увагу лише на деяких відмінностях (особистісних рисах), що існують між чоловіками і жінками, саме з метою надати можливість жінкам конкурувати на рівних. *Другий підхід* відображає відмінності між гендером, їх риси асоціюються з фемініністю, що призводить до негативних наслідків на робочому місці в організації. Мета дослідження науковців *третього підходу* – створення рівних можливостей шляхом усунення дискримінуючих структурних бар'єрів. Автори *четвертого підходу* розглядають гендерну рівність на основі системних чинників в організаціях, які спричиняють політику нерівних можливостей в організації [5]. Проаналізовані підходи можуть бути застосовані під час здійснення професійної кар'єри жінки-керівника в організаціях.

Загалом сучасний стан розвитку психології кар'єри характеризується значним відставанням теорії від практики; широким контекстом досліджень, що охоплюють такі сфери, як сім'я, культура, суспільство; орієнтацією на ранній кар'єрний досвід; перевагою прикладних досліджень, орієнтованих на внутрішній ринок праці; кар'єрними переміщеннями тощо.

Як зазначають дослідники [12], проблема вивчення кар'єри як соціально-психологічного феномена є комплексною та багаторівневою. Комплексною, насамперед, тому, що представники багатьох наукових напрямків займаються вищезазначеною проблемою. Варто вказати, що відповідно до наукових напрямків українські психологи [12] виділяють три підходи щодо вивчення кар'єри у вітчизняній психології: *соціально-психологічний, управлінсько-*

кількість елементів зовнішності та поведінки, індивідуальних властивостей та особистісних якостей. Ліцеїсти не послідовні у виокремленні стійких ознак об'єктів перцепції. Вони майже не враховують обставини та їх вплив на поведінку однолітків, тобто проявляють ригідність сприймання. Старшокласники спрямовані на обмежену кількість одиниць аналізу об'єкта перцепції. В образі однокласника вони не чітко оцінюють та визначають значущі для себе одиниці аналізу.

У ході формувального експерименту були досягнуті поставлені завдання, про що свідчить загальна динаміка міжособистісної перцепції в КГ та ЕГ до початку і після експерименту (див. рис. 2.).

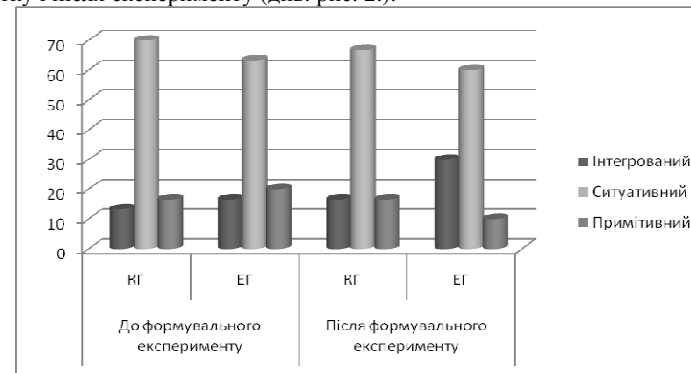


Рис. 2. Динаміка міжособистісної перцепції ліцеїстів (до та після формувального експерименту у %)

Наведені результати показують, що внаслідок проведеного комплексу цілеспрямованих розвивальних занять були виділені позитивні тенденції, що проявлялися у зростанні інтегрованості міжособистісної перцепції ліцеїстів (кількісний показник збільшився на 13,4%). Поряд з цим, зменшилася кількість ліцеїстів з примітивним та ситуативним рівнями сприймання (на 10% та на 3,4% відповідно). Це пов'язано, на нашу думку, як з природним розвитком ліцеїстів, так і з набуттям ними в ході спеціально організованої роботи здатності до більш адекватного сприймання об'єкта перцепції.

Констатовано, що внаслідок цілеспрямованого впливу сприймання ліцеїстів набуло певних змін, які проявляються: в умінні адекватно відображати особистість у всій різноманітності притаманних їй ознак; розширенні сфери сприймання об'єкта перцепції, врахування контексту ситуації міжособистісної взаємодії, її впливу на поведінку та спілкування. Ліцеїсти більш доцільно почали використовувати одиниці аналізу міжособистісної перцепції (зовнішність, поведінка, якості) об'єктів перцепції. Зауважимо, що в учасників КГ суттєвих змін не виявлено. У ході формувального експерименту були досягнуті поставлені завдання, про що свідчить загальна динаміка міжособистісної перцепції в контрольній групі (КГ) та експериментальній групі (ЕГ) до початку і після експерименту (рис. 2.).

Висновки. Виявлено динаміку показників міжособистісної перцепції ліцеїстів ЕГ, що проявляється у зростанні кількості осіб з інтегрованим рівнем сприймання. З віком розширюється обсяг характеристик, які використовують

ліцеїсти для опису свого однокласника (збільшується повнота сприймання); зростає гнучкість сприймання однокласника у різних ситуаціях взаємодії; спрямованість особистості характеризується рівномірністю розподілу за всіма оцінними категоріями (зовнішність, особистісні якості, поведінка).

Резюме. У статті висвітлюється специфіка процесу міжособистісної перцепції суб'єкта раннього юнацького віку; представлено характеристику рівнів міжособистісної перцепції, розглянуто їх динаміку за основними характеристиками (показниками), розкрито особливості сприймання ліцеїстами однокласників у контрольній та експериментальній групах. **Ключові слова:** міжособистісна перцепція, перцептивний образ, суб'єкт перцепції, об'єкт перцепції, ліцеїсти.

Резюме. В статье освещается специфика процесса межличностной перцепции субъекта раннего юношеского возраста; представлена характеристика уровней межличностной перцепции, рассмотрена их динамика по основным характеристикам (показателям), раскрыты особенности восприятия лицеистами одноклассников в контрольной и экспериментальной группах. **Ключевые слова:** межличностная перцепция, перцептивный образ, субъект перцепции, объект перцепции, лицеисты.

Summary. The specific of process of interpersonal perception of a subject of early youthful age is shown in the article; characteristic of levels of interpersonal perception was presented, their dynamics was considered for basic descriptions (indexes), the features of perception the students of lyceums of their class-mates were exposed. **Keywords:** interpersonal perception, perceptive appearance, subject of perception, object of perception, students of lyceums.

Література

1. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1995. – 271с.
2. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 254с.
3. Куницына В.Н. Межличностное общение : учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. - СПб. : Питер, 2001. – 544 с. : ил. - (Учебник нового века).
4. Андреева Г.М. Межличностное восприятие в группе / Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 295 с.
5. Панферов В.Н. Восприятие человека в межличностном общении / В.Н. Панферов // Проблемы психологического воздействия. – Иваново: Ивановский гос. ун-тет. – 1978. – С. 60-74.

Подано до редакції 18.09.08

УДК 811.161.1:371.32

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ЭТИМОЛОГИЧЕСКОГО И ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА СЛОВА

Лобачева Наталия Александровна, кандидат филологических наук РВУЗ "Крымский гуманитарный университет" (г. Ялта)

Постановка проблемы. В последние годы в Украине проходят радикальные преобразования в сфере культуры: происходит переосмысление новых социальных и духовных феноменов в современной жизни. Такие события не могут не касаться истории и культуры народа, а значит истории и культуры языка: как украинского, так и других языков, функционирующих на территории нашей страны.

Особая роль в учебном процессе отводится русскому языку как предмету изучения и как явлению национальной культуры, так как, согласно статистике,

Довгий час діловий світ був світом тільки чоловіків. Але як тільки жінкам було дозволено брати участь у суспільному виробництві (в Середні століття) ситуація змінилась. Чоловіки почали сприймати жінок як конкурентів і відноситися до них як до конкурентів.

Представниками зарубіжної гендерної психології минулого століття були здійснені дослідження стосовно перешкод, які змушені долати жінки, здійснюючи кар'єру. Це роботи Дж. Ландау, С.Марлоу і колег, Т.Меламед та інших, дослідження яких орієнтовані на становище жінок у діловому світі. Так, Дж. Маршаллу висунула гіпотезу, згідно з якою – жінки - „істоти з іншої планети”, які не вписуються у жорстоке чоловіче середовище. Великого значення набула гіпотеза „скляної стели”, під якою мається на увазі невидима, але реальна перешкода, на яку натикається жінка-керівник, коли намагається досягти верхівки успіху. Для чоловіків такої перешкоди не існує. Оскільки вона невидима, з нею важко боротися. Г.Штайнс висунула іншу гіпотезу, яка іменується *теорією „зіркової хвороби”* - явище, коли жінки-керівники не допомагають іншим претенденткам; всупереч очікуванням, упередження проти жінок демонструють не чоловіки, а жінки [3].

Важливим у контексті нашої проблеми є дослідження Р. Кентер, яка виявила неформальні ролі жінок-токенів в організаціях: «мати» - жінка, від якої чекають емоційної підтримки, а не ділової активності; «спокусниця» - сексуальний об'єкт чоловіка з високим посадовим статусом у даній організації, що викликає обурливість у колег-чоловіків; «талісман» - мила, але не ділова жінка, яка приносить удачу; «сталева леді» – жорсткі і вимогливі жінки й вони особливо ізольовані від групи. Зазначені ролі є свідченням несприятливої ситуації, в якій доводиться працювати жінкам. Вони заважають жінкам займати статус рівних домінуючих у групі, а також знижують можливість професійного зростання та кар'єру. Несприятливе становище в групі жінки можуть змінити за рахунок того, що їх стане більше і серед працюючих, і серед менеджерів. Щоб захистити себе в складних умовах ділового світу жінки, використовують різні захисні стратегії.

Змістовним, у контексті зазначеної проблеми, є дослідження С.Уолш, К.Кесселл [3], які виявили захисні стратегії («надфункціонування на роботі», «фемінний стиль», «праця за сценою», «материнські здібності», застосування «маски») і назвали їх гендерним менеджментом. У цілому ж зміст цих стратегій полягає в тому, що вони спрямовані на прояв будь-яких здібностей жінки з метою довести, що саме жінка гарний фахівець, що саме вона підходить для посади керівника, і тим самим добитися підсилення свого впливу в організації. Існує ще одна стратегія - так званий вражаючий менеджмент – спосіб вплинути на інших людей, сформувати в них уявлення про себе за допомогою слів, дій і поглядів. Очевидно, що гендерний та вражаючий менеджмент є прийомами маніпулювання оточуючими співробітниками, але це змушені захисні стратегії, які породжуються несприятливими організаційними умовами для жінок, що мріють про кар'єру керівника.

Гендерні відношення, що складаються між чоловіками та жінками в організації (як всередині статі, так і між особистостями різної статі), в діловому

організації, оскільки саме численні стереотипи і застарілі традиції в організаціях стримують професійне зростання та кар'єру жінок, а від діяльності менеджерів, зокрема менеджерів-жінок, багато в чому залежить робота організації загалом.

Така ситуація викликає необхідність застосування гендерного підходу до аналізу організацій. Організації не є гендерно-нейтральними, жінки не менш ніж чоловіки зацікавлені у просуванні по службі. Враховуючи соціальну значущість та недостатню наукову розробку цієї проблеми, *метою нашого дослідження* було визначення соціально-психологічних особливостей професійної кар'єри жінки-керівника.

РЕЗУЛЬТАТИ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ

Під час здійснення теоретичного аналізу проблеми автором було висунуто *гіпотезу дослідження*: планування професійної кар'єри жінки-керівника залежить від взаємопов'язаних зовнішніх та внутрішніх чинників, які впливають на професійне зростання і кар'єру і які визначають участь жінок-керівників в управлінні економікою та політикою, підприємствами та фірмами.

Відповідно до гіпотези було визначено основні *завдання дослідження*: розглянути стан наукової розробки проблеми здійснення кар'єри жінки-керівника; визначити психологічні чинники, що впливають на розвиток професійної кар'єри жінки-керівника; охарактеризувати організаційну культуру як чинник ділового зростання жінки-керівника.

Проблема здійснення кар'єри жінкою, зокрема, жінкою-керівником існувала ще з античних часів й існує і в сучасності.

В античні часи жінку вважали відхиленням від норми, нижче за чоловіка, тому вона не мала права на освіту, не мала права голосу, не могла бути на рівні з чоловіками, тому що завжди відчувала тиск з боку чоловіків.

Наприкінці XIX – початку XX століття починає формуватися рух за надання жінкам рівних прав із чоловіками. Цей рух отримав назву «фемінізм». Завдяки якому почали відкриватися інститути де мали право навчатися жінки.

З початку XX століття по 1930-ті роки формується стереотипне уявлення про жінок. Була декларована формальна рівність чоловіків і жінок.

У 1960-1980-ті роки XX століття починають з'являтися перші теорії стосовно експериментальних досліджень жінок. Активно досліджується проблема ставих відмінностей між чоловіками і жінками.

У вітчизняній психології 80-90-х років XX століття з'явилися дослідження, які присвячені професійній кар'єрі. Це роботи таких учених, як П.В.Журавльов, М.Н.Кулапов, М.К.Маусов, О.Молл, Є.В.Охотський, В.А.Поляков, В.Г.Почебут, А.Н.Толстая, Н.В.Ходирева, В.О.Чикер та інших.

Період з 1990 років минулого століття до сучасності характеризується бурхливим розвитком досліджень щодо кар'єрного росту жінок. Це пов'язано зі впровадженням політики рівних можливостей для чоловіків та жінок менеджерів. Останні три десятиліття XX століття характеризуються, зокрема, тим, що на керівних посадах з'явилися жінки, які почали отримувати управлінську освіту, підвищувати свій професійний рівень, заповнюючи не тільки вакансії у промисловій сфері, але й створюючи власні фірми.

в Украине каждый второй человек общается на русском языке, каждый третий считает этот язык родным, из чего следует вывод о том, что русский язык пока остается языком межнационального общения.

Учитывая данный факт, мы не можем не согласиться с тем, что уроки русского языка должны стать уроками познания русской культуры, т.к. приобщение к культурному наследию нации через изучение языка связано с тем, что культура и язык народа имеют глубокую генетическую связь.

Анализ исследований и публикаций. Проблема формирования основных предметных компетенций школьников впервые обозначена в Критериях оценивания учебных достижений учащихся в системе общего среднего образования и вызвана необходимостью переориентации процесса обучения на развитие личности ребёнка, его способности к самореализации и самоутверждению в жизни. Поэтому одной из главных задач учителя-словесника остается формирование полноценного словарного запаса школьника. Еще Ф.И. Буслаев провозгласил принцип всестороннего изучения языка. Генетическую связь языка и истории его носителей неоднократно подчеркивали в своих научных трудах И.И. Срезневский, В.В. Виноградов, Ф.П. Филин, М.А. Брицын и др. В советский период в целях создания условий для обогащения словарного запаса учащихся К.Б. Бархин, М.А. Рыбникова, Н.В. Колокольцев рекомендовали учителям работать над лексикологическими и фразеологическими понятиями. Общая теория формирования речевых компетенций представлена работами Архиповой Е.В., Бабайцевой В.В., Баранова М.Т., Будагова Р.А., Л.А. Тростенцовой, Майоровой Т.И., Рухленко Н.М., Букреевой И.В., Сульниенко В.Н., Бунеева Р. Н., Бунеевой Е. В., Прониной О. В. Новиковой Т.Ю., Балашовой И.Г., Макеевой С.Ф. и др. Отдельные аспекты работы над формированием культурологической компетенции школьников раскрыты Мананиной В.Н. (на основе сопоставительной лексикологии), Дзюбко Т.Ю. (на основе изучения грамматических категорий слова), Новиковой Л.И. (работа с культуроведческими концептами), Халабаджан И.М. (на основе текстоцентрического принципа) и др.

Цель статьи – показать пути формирования культурологической компетенции школьников на уроках русского языка путем применения этимологического и лексико-семантического анализа слова.

Изложение основного материала. Как известно, культурологическая компетенция формируется через систему дидактического материала учебников, тексты которых содержат в себе культурологический и воспитательный потенциал русского языка, показывают его тесную связь с историей, духовной культурой, менталитетом русского народа, сообщают знания об истории языка и его месте среди других языков мира. Все перечисленные линии развития учащихся средствами предмета «Русский язык». Она включает в себя взаимосвязь языка и культуры, отражение в русском языке материальной и духовной культуры того или иного народа, взаимообогащение языков как результат взаимодействия национальных культур, а также соблюдение норм речевого этикета.

Работа по формированию речевых компетенций, в т.ч.

культурологической, начинается с первых дней ребенка в школе. Наиболее активно она проводится с 7-го класса средней общеобразовательной двенадцатилетней школы в ходе изучения лексики русского языка.

Одним из средств формирования культурологической компетенции является слово, а необходимое условие качественного овладения русским языком – привитие учащимся интереса к слову, в нашем случае – с помощью этимологического и лексико-семантического анализа наименования.

Так, неразрывную связь языка и культуры можно показать при помощи *этимологического анализа* лексической единицы языка. При этом учащиеся знакомятся с новым видом словаря – этимологическим. Можно предложить школьникам выявить происхождение слов активного лексического запаса, обратившись к словарям Г.П. Цыганенко, М. Фасмера, О.Н. Трубачева и др. Например, слова "*земля*" (**zemja* (ср. русск. укр., блр. *земля*, болг. *земя*, сербохорв. *земља*, словен. *zemlja*, чеш. *země*, слвц. *zet*, польск. *ziemia*, в.-луж., н.-луж. *zetja*) [5, Т.2, 93]), "*вода*" (ср. укр. *вода*, блр. *вода*, болг. *вода*, польск. *woda*) [6, Т.1, с.159] являются общеславянскими по своему происхождению. Такой вывод делают учащиеся, сравнив написание данных лексем в южно-, западно-, восточнославянских языках.

С целью наблюдения за словообразовательной и семантической структурой наименования можно предложить учащимся подобрать однокоренные слова в современном русском языке и сравнить их древнерусские эквиваленты.

Этот приём можно использовать для поддержания и развития интереса к русскому языку, так как самые существенные его характеристики – это эмоциональность, осознанность, углублённость в познание.

Этимологический анализ оказывает на учащихся сильное эмоциональное воздействие, то есть создаёт условия для осмысленного запоминания слова, помогая сосредоточить внимание учащихся на том или ином языковом явлении.

В процессе обогащения словарного запаса учеников перед учителем стоит задача – добиваться от школьников адекватного восприятия смысла слова в тексте со всеми контекстуальными оттенками. Кроме того, учитель помогает школьникам формировать способности восприятия словесных образных элементов в составе художественного текста во всём их смысловом и эмоционально-экспрессивном объёме, а также воспитывает у учащихся умение объяснить значение слова, особенности его употребления. В данном случае происходит расширение пассивного словаря.

По мнению В.В. Виноградова, "изучение законов развития смысловой стороны слов ... того или иного языка ... в связи с историей соответствующего народа должно быть органической частью общей истории данного языка" [1, с. 162].

Обозначая явление, предмет, слово передает его связи и отношения в динамическом целом, в исторической действительности, оно отражает его отношения с другими элементами этой действительности, как они осознавались обществом в определенную эпоху и как переосмыслиются исходные значения позднее [там же].

формування політики рівних можливостей. В останні роки в Україні було прийнято низку важливих рішень, спрямованих на кардинальну зміну становища жінок. Базовими документами стали: Декларація про загальні засади державної політики в Україні стосовно сім'ї та жінок, Концепція сімейної політики, Указ Президента України про підвищення соціального статусу жінок, національний план дій щодо поліпшення становища жінок та сприяння впровадженню гендерної рівності в суспільстві. Також базовим документом, де свого часу були зафіксовані та узагальнені принципові положення стосовно міжнародного правового статусу жінок, є Конвенція про ліквідацію усіх форм їхньої дискримінації.

Сучасна європейська держава базується на верховенстві прав людини та громадянина, і саме це є провідним принципом державної політики. Українська держава в низці документів міжнародного рівня взяла на себе зобов'язання забезпечити належний механізм реалізації прав людини, у тому числі і забезпечення гендерного паритету та втілення його в життя суспільства як загальноприйнятну і необхідну норму суспільного існування.

Однак реалії дуже далекі від стрункої системи законодавчих декларацій: і в сім'ї, і в суспільстві, і на підприємстві жінка не має належних прав і зазнає дискримінації. Основні шляхи та напрями гендерної політики, спрямованої на поліпшення становища жінки-керівника під час здійснення професійної кар'єри, завершується лише прийняттям законів, які на практиці не завжди діють, а тільки декларуються. У діловому світі дорослих проявляється гендерна сегрегація (конфронтація статі у неформальному спілкуванні на роботі) незважаючи на політику рівних можливостей.

Проведені в останні роки аналітичні дослідження за вищезначеною тематикою виявили, що зміни, які відбулися в політичному та економічному житті країни, не є гендерно нейтральними; у незалежній Україні різко знизився показник представництва жінок в органах влади, освіті та трудових колективах; громадські жіночі організації мають малий реальний вплив на формування політичних та інших процесів у державі; формування ринкової економіки призвело до значної дискримінації жінок на ринку праці.

Щоб змінити цю ситуацію, багато організацій у США і Західній Європі під тиском суспільної думки впроваджують політику рівних можливостей. Гендерна політика – це захист прав жіноцтва, зокрема підтримка його владних домгань. Це ціла система заходів – від навчальних програм для жінок до врахування сімейного стану, а також надання можливості батькам займатися вихованням дітей.

Отже, зважаючи на всі ці факти, можна стверджувати, що Україна перебуває на самому початку реалізації взятих на себе перед світовою громадськістю зобов'язань щодо формування демократичного, правового, цивілізованого, громадянського суспільства, в основі якого закладений принцип гендерної рівності. Найяскравішим показником формування суспільства гендерної рівності є кількісний та якісний показник участі жінок у політичному процесі та їх наявність у владних структурах держави аж до найвищого рівня [2].

Особливо важливим є розв'язання проблеми гендерної рівності в

эффективность подготовки и переподготовки молодых специалистов, реализацию их творческого и инновационного потенциала. **Ключевые слова:** социально-педагогические принципы, профессиональная культура труда, социально-педагогическая компетентность, система непрерывного образования.

Summary. One of sharp problems of the elementary training is generated contradiction between realization of aims of the system of education in modern terms and insufficient readiness and preparation of teachers to this work. The prospects of overcoming of the indicated contradiction to a great extent are related to the increase of level of professional competence and professional culture of labour (PCL) of teachers, that is the strategic purpose of pedagogical education. In the article socially-pedagogical principles of forming of PCL of teachers of initial classes are formulated as motive force of development of professional qualities and important constituent of becoming of stable motivation to the increase of level of PCL. Plugging of the scientifically grounded programs of forming and increase of PCL in the real activity of different cells of continuous trade education will allow to promote efficiency of preparation and retraining of young specialists, realization of their creative and innovative potential. **Keywords:** socially-pedagogical principles, professional culture of labour, socially-pedagogical competence, system of continuous education.

Література

1. Синенко В.Я. Профессионализм и качество образования // Народное образование. – 1999. – №7–8. – С.106–111.
2. Соціальна робота: технологічний аспект / За ред. проф. А.Й.Капської. – К.: ДЦССМ, 2004. – 468 с.

Подано до редакції 27.03.2008

УДК 371

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ ЖІНКИ-КЕРІВНИКА

*Ханілова Віра Петрівна, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри теорії і практики управління ЗНУ*

У статті розглядається проблема професійної кар'єри жінки-керівника. Розкрито чинники, що впливають на розвиток професійної кар'єри. Подано аналіз умов, які створює організація для розвитку кар'єри жінки-керівника. Редемонстровано значення організаційної культури для здійснення жіночої кар'єри. **Ключові слова:** кар'єра, гендер, жінка-керівник, організаційні умови, організаційна культура.

Однією з актуальних проблем, від вирішення якої значною мірою залежить політичний, соціально-економічний та культурний розвиток України і майбутнє країни, є статус, який займає жінка, зокрема жінка-керівник, у суспільстві, наскільки вона незалежна економічно та захищена соціально. Ставлення до жінок є показником рівня цивілізованості суспільства.

У сучасних соціально-економічних умовах треба говорити про проблеми становлення в суспільстві гендерної рівності як умови реалізації європейської демократії та створення правової демократичної держави із розвинутим станом масової свідомості.

Одним із принципів існування сучасного демократичного суспільства є

С учетом данной точки зрения, можно предложить учащимся проанализировать семантическую структуру того или иного наименования с целью показать изменения значений слова на определенном историческом этапе развития общества. В данном случае учитель-словесник может применить элементы лексико-семантического анализа слова. Для проведения подобной работы учителю желательно использовать «Толковый словарь живого великорусского языка» В.И. Даля, «Толковый словарь русского языка», под редакцией Д.Н. Ушакова, «Словарь русского языка» С.И. Ожегова, «Материалы для древнерусского словаря» И.И. Срезневского, Словарь русского языка XI-XVII вв. и др. В качестве примера такой работы над наблюдением значения слова мы предлагаем наименование "*земля*" и "*вода*".

Земля. В своих «Материалах...» И.И. Срезневский выделяет 10 значений данной лексемы, среди которых отмечена семантика «земля обрабатываемая» [4, Т.1, 972-975]. Так, И.И. Срезневский регистрирует слово земля с семантикой «земля, имение» в сочетаниях земля и вода (земля вода, вода земля), которое впервые отмечено в Грамоте великого князя Изяслава Мстиславовича Новгородскому Пантелеймонову монастырю в 1148 г.: А въ то~ земли, ни въ пожњи, ни въ тони не вступатися ни князю, ни епискоупоу, ни боярину, никому; в значении «угодье, владение»: вхоуже тоу землю хоутиньскоую въдале святому спасу и съ съ челядию и съ скотиною [там же]. Следует отметить, что в период XI-XVII вв. данная лексема употреблялась с терминологической семантикой «обобщенное название земельных угодий в составе одного владения, имения» и «земельное угодье», которая возникла в результате сужения значения общеупотребительного слова. Учащимся можно предложить несколько контекстов из памятников деловой русской письменности с целью определения того или иного значения слова.

Как правило, при употреблении слова земля с семантикой "обработанное земельное угодье" в тексте могло быть указание на принадлежность этого угодья кому-либо (митрополичья земля, церковная земля, княжа земля, монастырская земля, крестьянская земля, владычня земля, своя земля, чюжа земля и др.): Отвель есмь село Спасское игумену Леонтью митрополичю земли, и воды, и селища, и пустоши (Купч. 1453); А стоит та ловля у них на владычней земле (Писц. кн. Обон. пят. XVI в.); и меж княжеи земли Горелово бору старою межою по гранем и по ямом (Писц. мат. Яросл. у., XVI в. л.149 об. с.120); И ему велено на своем угодьѣ и къ чюжимъ землямъ наводные приволоки длѣлати (ДАИ 2, 120. 1629-1639); Те земли ... церковные и крестьянские извѣчно старинного владенья, а не соловецкие и не новоросчисти (Гр. Дв. 2, 265. 1691 г.).

Следует отметить, что когда речь шла об угодьях в составе одного владения, писцы перечисляли их разновидности: Се купи...землю и воду. и пожни и бобровые ловища. и вс#кьи оугодь" и до взера_ и на wzhre ловл# рыба" (Гр. Дв. 1, до 1397 г.); Продашь есми... землю свою... и съ путики. и съ перевѣсьи и съ рыбными ловищы (АЮБ 2, 431. 1652 г.).

В современном русском литературном языке слово "земля" в значении "угодье" отнесено к пассивному словарному запасу.

Вода. В древнерусской письменности оно фиксируется с XI в., в

Остромировом евангелии: Азь оубо крыщ@ вы водо\ [4, Т.1, 276].

В русском языке донационального периода данная лексема известна с семантикой: 1) «вода», 2) пространство, покрытое водой; водоём»: Оброки велики на оброчныя воды и пожни и на мельницы наложиша (Псков. лет. 2, 235); а да-мъ. и дали есмо всѣми. оужитки. с лесомъ съ дубровами. с водою. и съ змлею (Гр. 1394 (ю-р); И мнѣ Онѣкнѣ с товарищи от токной мѣжи Никольского Корельского монастыря, от наволока внизъ на своей воде за двадцать сажень курмы немъ нѣ бити и нѣводы не ловити (Гр. Дв. 1, 215, 1577 г.). Проанализировав контексты, учащиеся под руководством учителя могут сделать вывод о том, что слово "вода" в письменности донационального периода могло употребляться с семантикой "угодь".

С целью расширения представлений учащихся о жизни русского народа в донациональный период развития общества можно предложить проанализировать в контекстах синонимичные словосочетания водные угоды, рыбные угоды: Въ томъ же приказе вѣдомы... и рыбные угоды, и бобровые гоны, и бортные ужожи (Котош., 88. 1667 г.); Ловить въ тѣхъ водахъ рыбу казанской посажкой человекъ Купряшка Оковановъ частикомъ и мордами и всякою мелкою ловлею (Кн. прирасх. Синб, 132, 1667 г.); а буди кто рыбные ловцы какими снастями ни естъ на себя рыбу въ тѣхъ заповѣдныхъ водахъ ловять (ДАИ, 7, 174. 1677 г.); и о тагасной зимней рыбной ловлѣ нынешнего 189 году въ заповѣдныхъ Киснемскихъ водахъ допрашиваны (ДАИ 7, 186, 1677.).

Выбрав древнерусские контексты употребления сочетания земли и воды («общее название любых водных угодий»), можно предложить учащимся самостоятельно установить семантику этого фразеологического оборота: Ихъ угодия монастырские святого благовѣщения изстарины въ Нижнемъ Новѣгородѣ да и на Сурѣ земли и воды и лѣсы бортные... (АЮБ 1, 123. 1489 г.); и купи Филипъ Григорьевъ...и по Кудмѣ вѣверхъ землю и воду, и пожни, и бобровые ловища, и всякы угодыя и до озера...(ГНВП, 185, нач. XV в.); се купи Филипъ Григорьевъ. оу "ковли(х) дѣтеи оу нефедь". и оу смена. корельско наволокъ землю, и воду, и пожни, и рыбныя ловища (Гр. Дв., 133. XV в. (1557 г.)). В лексикографических источниках XVIII в. слово «вода» в значении «угодь» не зафиксирована. Однако в архангельских, астраханских говорах XIX в. оно отмечено с семантикой «речной, озерной или морской участок для рыбной ловли, принадлежащий определенному лицу, а также пай в рыбной тоне» [2, Т.1, с.333-334]. В современном русском языке рассматриваемая лексическая единица и ее дериваты принадлежат активному словарному запасу. В интересующем нас значении она употребляется в форме мн.ч. «воды» и реализуется в составных наименованиях типа «внутренние воды», «территориальные воды»: *В особенности усилилась тревога после мадагаскара, а еще больше – после аннамских вод* [3, Т.2, с.496].

Таким образом, школьники самостоятельно делают вывод о том, что в русской письменности указанного исторического периода слова земля и вода имели несколько иной семантический объем, в отличие от современного. К сожалению, количество аудиторных часов, отведенных на изучение лексики в средней школе, не является достаточным для полноценного познания истории

сторін буття оптимально функціонуючої особистості та важливість формування відкритої в соціальному відношенні особистості, яка має відноситися до інших з гуманістичних і демократичних позицій.

Велике значення має теоретична сумісність ідей, методик та результатів навчально-виховного процесу, який має міждисциплінарний характер і використовує досягнення не тільки педагогіки, але й культурології, соціології, психології та педагогіки.

Висновки. Соціально-педагогічні принципи формування ПКП учителя початкових класів відбивають потреби не тільки загальнопедагогічної і соціально-педагогічної теорії і практики, але й таких галузей знання як культурологія, філософія, соціологія та психологія, оскільки вся система загальношкільського знання є єдиною, а результати пізнання у кожній з її галузей не можуть не спиратися на суміжні форми пізнання.

Включення науково обґрунтованих програм становлення та підвищення ПКП до реальної діяльності різних ланок безперервної професійної освіти дозволить підвищити ефективність підготовки й перепідготовки молодих спеціалістів, реалізацію їх творчого та інноваційного потенціалу. Впровадження на базі міждисциплінарного синтезу соціально-педагогічних принципів у систему формування та вдосконалення ПКП учителів початкових класів може поставити її на якісно новий рівень.

Резюме. Одна з гострих проблем початкової освіти породжується суперечністю між реалізацією мети системи освіти за сучасних умов й недостатньою готовністю та підготовкою вчителів до цієї роботи. Перспективи подолання вказаної суперечності значною мірою пов'язані з підвищенням рівня професійної компетентності та професійної культури праці (ПКП) учителів, що є стратегічною метою педагогічної освіти. В статті формулюються соціально-педагогічні принципи формування ПКП учителів початкових класів як рушійної сили розвитку професійних якостей та важливою складовою становлення стабільної мотивації до підвищення рівня ПКП. Включення науково обґрунтованих програм формування та підвищення ПКП до реальної діяльності різних ланок безперервної професійної освіти дозволить підвищити ефективність підготовки й перепідготовки молодих спеціалістів, реалізацію їх творчого та інноваційного потенціалу. **Ключові слова:** соціально-педагогічні принципи, професійна культура праці, соціально-педагогічна компетентність, система безперервної освіти.

Резюме. Одна из острых проблем начального обучения порождается противоречием между реализацией целей системы образования в современных условиях и недостаточной готовностью и подготовкой учителей к этой работе. Перспективы преодоления этого противоречия в значительной мере связаны с повышением уровня профессиональной компетентности и профессиональной культуры труда (ПКТ) учителей, что является стратегической целью педагогического образования. В статье формулируются социально-педагогические принципы формирования ПКТ и стабильной мотивации к ее повышению у учителей начальных классов. Включение научно обоснованных программ формирования и повышения ПКТ в реальную деятельность разных ячеек непрерывного профессионального образования позволит повысить

фундаментальним положенням будь-якого педагогічного дійства, яке має міждисциплінарний характер, а також формування ПКП учителів початкових класів у системі безперервної освіти. Цей принцип враховує сучасні тенденції до взаємозв'язку соціокультурного та професійного становлення молоді.

Принцип системності є базовим постулатом, який є необхідним для теоретичного узагальнення результатів педагогічного формування ПКП. Він засновується на розумінні: сутнісних зв'язків між розвитком виробництва та культурою суспільства; основних факторів розвитку продуктивних сил соціуму, які створюють систему; найбільш глибоких технологічних трудових пластів соціально-економічних відношень сучасного виробництва; ієрархічної структури професійної діяльності та її суб'єкту; механізму інтеграції в єдиному термінологічному просторі культурологічних, соціологічних, психологічних й професійно-педагогічних категорій і понять про конкретну професійну діяльність, соціокультурний і професійний потенціалі сучасного вчителя та його розвиток в педагогічному процесі.

Принцип міри має на увазі, що міра сформованості ПКП учителя найбільш повно виявляється через її три компоненти: досконалість технологічного забезпечення; співвідношення та якість фізичних і розумових форм діяльності; соціально-професійний і культурологічний потенціал діяльності вчителя.

Цей принцип, перш за все, дозволяє вчителям початкових класів не тільки виражати (та понятійно фіксувати для себе та учнів) сутність ПКП, але й упроваджувати практичні механізми її реалізації в умовах сучасного українського суспільства, яке інтенсивно інтегрується в світовій економічній і культурній простір.

Як *додаткові* принципи формування ПКП учителів початкових класів можливо виділити такі: принцип якості праці педагогічних робітників, який виходить з того, що продуктивна праця вчителів повинна спиратися на збалансоване поєднання соціальних, економічних, психологічних, педагогічних і професіологічних компонентів його організації; принцип детермінованості, що інтегрує в собі сучасну динаміку економічних і соціальних зрушень (зокрема деякі особливості ринкових відносин) у якості детермінанти та стимулу вдосконалення й підвищення ефективності інтегративних систем професійного навчання; принцип демократизації та гуманітаризації навчально-виховного процесу припускає організацію ПКП учителя з опорою на принципи самоуправління й партнерські „суб'єктно-суб'єктні” відносини в системі „вчитель – учень”. Він потребує враховувати зростання ролі організації навчання на базі сучасної ринкової модернізації праці, а також ролі належної гуманітарної та суспільно-світоглядної підготовки вчителя як сили, що формує громадянську та економічну свідомість; принцип людини, яка вдосконалюється, – виходить із необхідності формування стабільної мотивації до підвищення ПКП, поетапного, комплексного характеру її формування, а також з адаптаційного та інноваційного потенціалу особистості вчителя як центральної системоутворюючої категорії формування ПКП. Ця категорія має на увазі відкритість досягненням інших країн у галузі освіти й орієнтацію на творчу реалізацію своїх можливостей;

– принцип соціальності – підкреслює соціальну детермінованість усіх

народа через его язык. Поэтому рассмотрение некоторых понятий, предусматриваемых формированием культурологической компетенции, целесообразно вынести на внеклассное изучение.

Выводы. Обучение любому языку предполагает формирование речевых компетенций. Культурологическая компетенция включает в себя сведения о языке как национально-культурном феномене, представления о связях языка с национальными традициями народа, а также осознание учащимися красоты и выразительности изучаемого языка.

Одним из средств формирования культурологической компетенции школьников является наблюдение за семантической структурой слова. Необходимым условием качественного овладения русским языком является привитие учащимся интереса к слову, в нашем случае – с помощью этимологического и лексико-семантического анализа наименования. Понятие, названное словом, может оказаться звеном разных сторон действительности, включенных в общую картину жизни. Слово помогает осмыслить и обобщить эти отношения.

При выполнении учащимися заданий с использованием различных видов этимологических и исторических словарей, при наблюдении за контекстуальным окружением лексемы, учитель содействует формированию языковой картины мира школьника, расширению представления о мире через язык, в результате чего происходит усиление социокультурного и когнитивного компонентов его изучения.

Резюме. В данной статье рассматриваются возможности применения этимологического и лексико-семантического анализа слова на уроках русского языка с целью формирования культурологической компетенции школьников. **Ключевые слова:** культурологическая компетенция, этимологический анализ, лексико-семантический анализ.

Резюме. У статті розглядається можливість використання етимологічного та лексико-семантичного аналізу слова на уроках російської мови з метою формування культурологічної компетенції школярів. **Ключові слова:** культурологічна компетенція, етимологічний аналіз, лексико-семантичний аналіз.

Summary. The article deals with the possibilities of using etymological and lexico-semantic analysis on the Russian language lessons in order to develop the cultural competence in schoolchildren. **Keywords:** cultural competence, etymological analysis, lexico-semantic analysis.

Литература

1. Виноградов В.В. Очерки по истории русского литературного языка: Основные типы лексических значений слова. – С. 162-189.
2. Словарь русских народных говоров. Вып. 1-36. / М.-Л.: Наука, Ленинградское отд., АН СССР. Ин-т русск. яз., 1965-2002. – Вып. 1: А. – 1965. – 303 с.
3. Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. / М.-Л.: Наука, АН СССР, Ин-т русского языка. – Т.1: А-Б. – 1950. – 768 с.; Т.2: В. – 1951. – 1394 с.
4. Срезневский И.И. Материалы для словаря древнерусского языка: В 3 т. / Репринтное изд. – М.: Книга, 1989. – Т.1: А-К. – 1613 стлб.
5. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т. / Перевод с нем. и доп. О.Н. Трубачева. – М.: Прогресс, 1964. – Т.1: А-Д. – 1964. – 562 с.; Т.2: Е-Муж. – 1967. – 671 с.
6. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. В 2 т. / Вступ. сл. П.Я Черных. – М.: Русский язык. – 1993.

Список использованных источников

1. **АЮБ 1-3** – Акты, относящиеся до юридического быта древней России. XII-XVII вв. Изд. Археограф. ком. под ред. Н. Калачова, т. 1-3. СПб., 1857-1884.
2. **ГВНП, 185, нач. XV в.** – Грамоты Великому Новгороду и Пскова. Подгот. к печати В.Г. Гейман, Н.А. Казакова и др. Под ред. С.Н. Вайса. М.-Л., 1949.
3. **Гр. 1394 (ю-р)** – Грамота жалованная польского князя короля Владислава Ягелла своему слуге Данилу Дажбоговичу Задревецкому на именья в Галиции, 29 июня 1394 г. Изд. А.И. Соболевский и Пташицкий, № 15.
4. **Гр. Дв. 1** – Грамоты двинского уезда (Сборник грамот Коллегии экономии, Т. 1, 1922). 15 в. – 1649 г.
5. **Гр. Дв. 2** – Грамоты Двинского уезда XVII-XVIII вв. (Сборник грамот Коллегии экономии, Т. 1, 1929, стлб. 1-434). 1649-1748 гг.
6. **ДАИ 2, 120.** 1629-1639 ДАИ Дополнения к Актам историческим, собр. и изд. Археогр. ком. – Т.2: 1613-1645 гг. – 1846 г.; Т.7: 1675-1681 гг. – 1859 г.;
7. **Котош., 88. 1667 г.** – О России в царствование Алексея Михайловича. Сочинение Григорья Котошихина 1666-1667 гг. – 4-е изд. – СПб., 1906.
8. **Купч. 1453 г.** – Купчая 1453 г. 29 марта (в сп. XVI в.) /Акты, относящиеся до юридического быта древней России. Изд. Археограф. ком. под ред. Н. Калачова. – Т.2. - № 147 – СПб., 1857 г.
9. **Писц. мат. Яросл. у.–** Писцовые материалы Ярославского уезда XVI в.: В 3 кн. / РГАДА; Ин-т проблем передачи информации. / Сост. В.Ю. Беликов. Кн. 1: Вотчинные земли. – СПб.: Дмитрий Буланин, 1999. – 255 с.; Кн. 2: Поместные земли. – СПб.: Дмитрий Буланин, 1999. – 357 с.
10. **Псков. лет. 2** – Псковские летописи. – Вып. 2: Псков. 3 лет. – Под ред. А.Н. Насонова. – М., 1955, сп. XV-XVII вв. – С. 70-290.

Подано до редакції 27.04.2008

УДК 371

ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА ПРАЦІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ

*Єрьоміна Вікторія Олександрівна, аспірант,
РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)*

Постановка проблеми. Розробка еталонних державних освітніх стандартів методологічних і методичних підходів у формуванні та підвищенні рівня професійної культури праці (ПКП) учителів початкових класів на основі світового й вітчизняного досвіду з урахуванням сучасних реалій, досягнень педагогіки й суміжних дисциплін (соціальної педагогіки, культурології, соціології, психології тощо), необхідність міждисциплінарної інтеграції педагогіки з іншими дисциплінами є однією з важливіших та актуальних проблем сучасної педагогіки.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз загальних підходів до питань розвитку професійної компетентності педагогів здійснений у працях І.С.Данілової, І.А.Зимної, Н.В.Кузьміної, Н.А.Лупанової, А.К.Маркової, В.О.Ситарова, В.О.Сластьоніна, О.І.Щербакова. Багато уваги проблемам професійного розвитку й навчання педагогічного персоналу приділяли Ю.М.Кулюткін, О.К.Марков, С.Д.Неверкович, Г.С.Сухобська. Психологічні аспекти професійної підготовки педагогів розкриваються у дослідженнях О.О.Бодальова, О.М.Леонтьєва, А.К.Маркової, Л.М.Мітіної, К.К.Платонова й ін. Проте стан наукової розробки цієї проблеми сьогодні не відповідає практичним потребам учителів початкової школи в умовах суспільного визнання її як важливої ланки системи освіти і соціального виховання учнів, а також в умовах необхідності постійного підвищення конкурентоспроможності педагогів.

Багатокомпонентний склад ПКП учителів потребує багатопараметричних

характеристик, де соціально-педагогічна компетентність (СПК) посідає одне з провідних місць, особливо зараз, зважаючи на актуалізацію проблеми соціалізації, соціального розвитку й соціального виховання молоді.

Метою даної статті є виявлення соціально-педагогічних принципів формування ПКП вчителів початкових класів як рушійної сили розвитку професійних якостей і важливої складової становлення стабільної мотивації до підвищення рівня ПКП та СПК у системі безперервної освіти.

Вклад основного матеріалу. Підготовка вчителів до ПКП є складною, динамічною системою. Професор В.Я.Синенко відзначає, що „професіоналізм учителя є системою високого рівня його психолого-педагогічних і науково-предметних знань та вмінь у комплексі з відповідним культурно-етичним рівнем, що забезпечують на практиці соціально затребувану підготовку до життя підростаючого покоління” [1].

Реалізація такого багатомірного функціоналу вимагає цілого комплексу об'єктивних якостей учителя (світогляд, рівень освіченості, можливості, досвід, переконання, духовні цінності й орієнтири, фізичне здоров'я, життєвий стиль тощо), які є вирішальними під час формування готовності вчителів початкових класів до підвищення ПКП.

Спіраючись на знання принципів теорії і практики, вчитель повинен уміти розробляти нові методи і принципи. Не можна при цьому не підкреслити, що вчителю початкових класів не слід обмежуватися одним засобом і тим більше його абсолютизувати – треба володіти вмінням застосовувати конкретні методи і прийоми, та в необхідних випадках їх комбінувати.

Рівень сформованості ПКП учителя початкових класів – це не тільки результат його майстерності та певної диспозиції в системі освіти, а й особлива особистісно-спроєкована форма присвоєння, інтеріорізації духовно-матеріальної культури конкретного суспільства, взятого в динаміці розвитку. Становлення ПКП учителя необхідно розглядати як глибинну потребу соціуму та важливий механізм самовизначення особистості в умовах інтеграції культур та суміжних дисциплін. Формування й виховання ПКП повинно також враховувати сучасні реалії: розширення можливостей як в галузі надання інформації (інтернет), так і у сфері територіальних переміщень, все більшу диференціацію громадян на багатих і бідних тощо.

Учитель початкових класів розкриває в собі присутні будь-якому педагогу професійно значущі якості, але разом з тим особливу увагу необхідно приділяти розвитку потреби та вмінню бачити як педагогічні аспекти в суспільному житті, так і соціальні наслідки педагогічної діяльності. В формуванні ПКП учитель початкових класів повинен керуватися загальними і соціально-педагогічними принципами, що є „не приблизні абстракції чи суб'єктивні умовиводи, вони об'єктивні за змістом і суб'єктивні лише за формою” [2, с. 29].

З соціально-педагогічної точки зору процес формування сучасної ПКП учителів початкових класів повинен спиратися на такі *фундаментальні* принципи, як інтегративність, системність та мірність пізнання об'єктивної дійсності.

Принцип інтегративності („інтеграційна парадигма” професійної освіти) є