

Наукове видання
Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія.
Випуск дев'ятнадцятий. Частина 3.

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 дев'ятнадцятий
Частина 3

Здано до набору 14.06.08. Підписано до друку 21.06.08.
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 червня 2008 року (протокол № 11)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2008. – Вип.19. – Ч.3. – 212 с.

Редакційна колегія:

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

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

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

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

Рецензенти:

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

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

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

- Вайновська М. К.** ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ У ПРОЕКТУВАННІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ 137
- Гаврилюк М. В.** МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ ЯК ОДНА ІЗ ФУНКЦІЙ БРИТАНСЬКОГО ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ 146
- Головань Т. М.** ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОПЫТА ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КРЫМА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ 151
- Головко М. Б.,
Головко С. Г.** ОСОБЛИВОСТІ ДУХОВНОГО СВІТУ СУЧАСНОГО СТУДЕНТСТВА 158
- Глузман Н. А.** СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ 166
- Горбенко О. Б.** ВИКОНАВСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ 174
- Гриненко І. В.,
Курант Л. С.** ЗАСТОСУВАННЯ ПРИНЦИПІВ ХІРОДИДАСКАЛІЇ ГЕШТАЛЬТА У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 180
- Гринько В. О.** ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ 187
- Дворнікова Н. С.** ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ДЕМОКРАТИЧНОЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВНЗ 192
- Деснова І. С.** СИСТЕМНІСТЬ ВЗАЄМОДІЇ БАТЬКІВ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ З ДОШКІЛЬНИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ 199
- Жукова В. М.** КОМП'ЮТЕРНІ МАТЕМАТИЧНІ СИСТЕМИ ЯК ЗАСІБ НІТ В НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ 205

Каменський О. І.	МІНІМАЛЬНИЙ РІВЕНЬ ЗРІЛОСТІ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЯК МЕТА НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ	67
Дружинина Г. А., Хомякова О. В.	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ОСНОВА СУБЪЕКТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ УНИВЕРСИТЕТА	72
Киричек М. С.	ДРАМАТУРГІЧНІ ЕЛЕМЕНТИ В ПОЕЗІЇ П.ТИЧИНИ	80
Мороз И. И.	ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ НА СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЯХ	84
Анафієва Е. Р.	ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ВИМОВНИХ НАВИЧОК УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ШКІЛЬНИХ ПРОГРАМАХ ТА ПІДРУЧНИКУ	88
Овчинникова М. В.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	92
Барно О. М., Барно Т. О.	СИСТЕМА РОБОТИ ПО ФОРМУВАННЮ СУЧАСНОГО СПЕЦІАЛІСТА	101
Беркита З. Є.	ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ УМІННЯ ОРГАНІЗУВАТИ РОБОТУ З ПІДРУЧНИКОМ	106
Бойко В. В.	АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ПРІОРИТЕТІВ РОЗВИТКУ НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ВСЬОГО ЖИТТЯ	113
Бондаренко Н. Б.	ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТА ПІДХОДИ ДО ЗМІСТОВНОЇ СУТНОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ	119
Бреславец Н. А.	ЖИЗНЕННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ – ЦЕЛОСТНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ВИТАГЕННОВОГО ОПЫТА	126

УДК 004.032.26:004.8

ОТОБРАЖЕНИЕ МНОЖЕСТВА ВЕКТОРОВ ПАРАМЕТРОВ ОБРАЗОВ НА МНОЖЕСТВО ДЕЙСТВИТЕЛЬНЫХ ЧИСЕЛ

*Четырбок Петр Васильевич, ст. преподаватель кафедры математических
дисциплин и информатики
Ялтинского филиала Европейского университета.*

*Рассоха Александр Алексеевич, доктор технических наук, профессор кафедры
математики, теории и методики преподавания математики
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» г. Ялта*

Постановка проблемы. Построить отображение множества распознаваемых образов (векторов параметров образов) на множество действительных чисел из интервала $[0, 1]$, так, чтобы задавая определенные интервалы для этих чисел, можно было бы группировать образы, распознавать, сравнивать и анализировать их.

Анализ литературы. Из известных методов обучения нейронных сетей наиболее широкое применение имеют градиентные методы со случайным изменением начальных условий [1, 3, 4, 5]. Недостатком этих методов является трудности распознавания образов в случае близости по норме Евклида сравниваемых образов.

Цель статьи – построение функционала и решающего правила (скалярного критерия для распознавания образов) для решения задачи классификации образов. Функционал равен скалярному произведению векторов ошибок при распознавании нейронной сетью образов и соответствующих им эталонов. Впервые построено решающее правило для классификации образов в виде утверждения: каждому образу, распознаваемому многослойным персептроном в многофакторном пространстве ошибок будет соответствовать свое значение $\cos(\lambda)$ и образ ближе к эталону, чем больше $\cos(\lambda)$.

$$\cos(\lambda) = \frac{(\overline{E}, \overline{X})}{\|\overline{E}\|_c \times \|\overline{X}\|_c}$$

, где E - вектор ошибок в пространстве ошибок, полученный при распознавании нейронной сетью входного образа, X - вектор ошибок, полученный при распознавании нейронной сетью эталона. Что позволяет связать классификацию распознаваемых образов с поведением $\cos(\lambda)$ в многофакторном пространстве ошибок.

Формулировка скалярного критерия близости образов в пространстве ошибок. Переход из пространства параметров в пространство ошибок. Для распознавания трудноразличимых образов построим функционал

$$F = E_2 \times x_1 + E_3 \times x_2 + E_4 \times x_3 \quad (1)$$

E_2 – среднеквадратическая ошибка в пространстве параметров образа, полученная при обучении сети;

$$E_2 = \frac{1}{2} \sum_{j,p} (y_{j,p}^{(N)} - d_{j,p})^2$$

где $y_{j,p}^{(N)}$ – реальное выходное состояние нейрона j выходного слоя N нейронной сети при подаче на ее входы p -го образа; $d_{j,p}$ – идеальное (желаемое) выходное состояние этого нейрона.

E_3 – линейная ошибка сети, полученная как сумма модулей параметрического отклонения образа от эталона;

$$E_3 = \frac{1}{2} \sum_{j,p} \left| y_{j,p}^{(N)} - d_{j,p} \right|$$

где $y_{j,p}^{(N)}$ – реальное выходное состояние нейрона j выходного слоя N нейронной сети при подаче на ее входы p -го образа; $d_{j,p}$ – идеальное (желаемое) выходное состояние этого нейрона.

E_4 – максимальная ошибка параметрического отклонения образа от эталона.

$$E_4 = \frac{1}{2} \sum_{j,p} \max_{j,p} \left| y_{j,p}^{(N)} - d_{j,p} \right|$$

где $y_{j,p}^{(N)}$ – реальное выходное состояние нейрона j выходного слоя N нейронной сети при подаче на ее входы p -го образа; $d_{j,p}$ – идеальное (желаемое) выходное состояние этого нейрона.

x_1, x_2, x_3 – коэффициенты функционала, полученные при обучении сети. x_1 – среднеквадратическая ошибка, полученная при обучении сети, при заданном эталоне на входе сети; x_2 – линейная ошибка сети, полученная как сумма модулей параметрического отклонения образа от эталона, при заданном эталоне на входе сети; x_3 – максимальная ошибка параметрического отклонения образа от эталона, при заданном эталоне на входе сети;

Для каждого из распознаваемых образов получим свое значение функционала, соответствующее этому образу при обучении сети. Если даже для двух различных образов величины E_2, E_3, E_4 совпадут, значения функционала для этих образов будут различны. Если в качестве образов использовать волны, то первый член функционала отвечает за отклонение частоты образа от эталонной, второй член отвечает за отклонение по амплитуде волны образа от эталонной, третий член анализирует пиковые всплески сигнала. Функционал имеет нижнюю границу при $F=0$.

Для образов волновой природы функционал позволяет выделить вредные гармоники, подавить шумы и выделить полезный сигнал.

В соответствии с введенным функционалом (1) минимизируемой целевой функцией ошибки НС является величина:

$$E(w) = \frac{1}{2} \sum_{j,p} (y_{j,p}^{(N)} - d_{j,p})^2 \quad (2)$$

ЗМІСТ

Четырбок П. В., Рассоха А. А.	ОТОБРАЖЕНИЕ МНОЖЕСТВА ВЕКТОРОВ ПАРАМЕТРОВ ОБРАЗОВ НА МНОЖЕСТВО ДЕЙСТВИТЕЛЬНЫХ ЧИСЕЛ	3
Андрусёва И. В.	ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ	7
Наимова Е. А.	СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ПО ОБУЧЕНИЮ ДЕЛОВОМУ ПИСЬМУ	12
Шевченко А. М.	ОБРАЗИ ЧОЛОВІКА Й ЖІНКИ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ	17
Горбунова Н. В.	ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЛЕКСИЧНОЇ РОБОТИ ТА РОЗВИТКУ СЛОВЕСНОЇ ТВОРЧОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ	22
Гордієнко- Митрофанова І.В.	ФАКТОРИ-УМОВИ УСПІШНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИДАКТИЧНОЇ ІГРОВОЇ МАНІПУЛЯТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	30
Саяніна С. А., Коркішко О. Г.	ГУМАНІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІКИ СПІВРОБІТНИЦТВА	40
Сметаніна Л.С.	РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ АЛГОРИТМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	44
Стражнікова І.	ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	49
Бруннер Е. Ю.	РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ И ПАМЯТИ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИКО-ГУМАНИТАРНОГО КОЛЛЕДЖА	52
Прошкін В.В., Прошкіна І. О.	РОЛЬ НАУКОВОЇ ШКОЛИ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	62

прийомів роботи з інноваційними підходами й способами, створюючи середовище для розширення методичного інструментарію викладача, а не його ламання. Комп'ютерні математичні системи мають широкий спектр застосувань, що відрізняється інваріантністю й модульністю, що забезпечує можливість практично кожному педагогові, за умови його поінформованості із принципами роботи даної КМС, реалізувати свої індивідуальні можливості в побудові стратегії й тактики навчання.

Висновки. Таким чином, очевидно, що подібний високотехнологічний програмний продукт ідеально підходить для використання в процесі навчання, і насамперед у вузах, тому що рівень інформатичної підготовки педагогічних кадрів і студентів там значно вище, ніж у середній школі.

Традиційна дисциплінарно орієнтована система навчання, у якій предметом вивчення є концепції, теорії, закони, правила, що існують у рамках конкретної навчальної дисципліни, є головною вже не одне сторіччя. Зараз, коли застосування комп'ютерів у навчанні ще широко не використовується, варто розглядати КМС як засоби підтримки традиційного навчального процесу. Однак даний підхід не означає ігнорування інших концепцій їхнього застосування в навчальному процесі. Перспективою подальших розвідок у даному напрямку є розробка спецкурсу "Методика використання комп'ютера в математиці", основною метою якого буде розкрити роль й перспективи використання комп'ютерних математичних систем спрямованих на посилення ефективності навчального процесу, навчити студентів основам та особливостям використання КМС.

Summary. This article is devoted to the role of the computer mathematical systems in distribution NIT at teaching mathematics, more over, it has the formulated of the basic principles of introduction of the computer mathematical systems in the educational process of pedagogical institute of higher. **Keywords:** new information technologies, computer mathematical system, programmatic mean.

Резюме. В статті виявлена роль комп'ютерних математических систем в распространении НИТ при обучении математике и сформулированы основные принципы внедрения компьютерных математических систем в учебный процесс педагогического вуза. **Ключевые слова:** новые информационные технологии, компьютерная математическая система, программное средство.

Резюме. У статті виявлена роль комп'ютерних математических систем у поширенні НИТ при навчанні математиці та сформульовані основні принципи впровадження комп'ютерних математических систем у навчальний процес педагогічного вузу. **Ключові слова:** нові інформаційні технології, комп'ютерна математична система, програмний засіб.

Література

1. Гончарова О.Н. Система информатической подготовки студентов экономических специальностей. – Симферополь, 2006. – 327 с. 2. Жукова В.М. Світоглядні та практичні позиції курсу інформатики у формуванні інформаційної культури майбутнього педагога: Зб. наукових пр., присвячений 75-річчю Уманського державного педагогічного університету. Спец. випуск. – К., 2005. – С. 23–28. 3. Жукова В.М. Основні задачі навчання інформатиці майбутніх вчителів математики // Сучасні тенденції розвитку інформаційних технологій в науці, освіті та економіці: Матер. II Всеукр. наук.-практ. конф. – Луганськ, 2008. – С. 121–123. 4. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М., 1994. – 205 с. Подано до редакції 12.05.08

где $y_{j,p}^{(N)}$ – реальное выходное состояние нейрона j выходного слоя N нейронной сети при подаче на ее входы p -го образа; d_{jp} – идеальное (желаемое) выходное состояние этого нейрона.

Суммирование ведется по всем нейронам выходного слоя и по всем обрабатываемым сетью образам. Минимизация ведется методом градиентного спуска [1]. При распознавании образа нейронной сетью вычисляем функционал, используя весовые коэффициенты, полученные при обучении сети. Функционал F равен скалярному произведению векторов ошибок (E2, E3, E4) и $(x1, x2, x3)$.

$$F = (\bar{E}, \bar{X}) = \cos(\lambda) * \|\bar{E}\| \times \|\bar{X}\|$$

Найдем косинус угла между векторами ошибок:

$$\cos(\lambda) = \frac{(\bar{E}, \bar{X})}{\|\bar{E}\| \times \|\bar{X}\|}$$

Аналогично находим косинусы для всех эталонных образов F_1, F_2, \dots, F_n , где n – число образов предъявленных сети при обучении, и сравниваем с $\cos(\lambda)$, полученным при распознавании нейронной сетью входного образа. Тот функционал F_i , для которого $\cos(\lambda)$ наиболее близок к единице определяет соответствующий входному образу эталонный образ. Взвешенный критерий близости образов в пространстве ошибок получен по аналогии с теоремой равновесия в задачах линейного программирования, которая утверждает, что скалярное произведение вектора решения прямой задачи на вектор решения обратной задачи равно нулю. То есть $(E, X)=0$, где E - вектор ошибок в пространстве ошибок, полученный при распознавании нейронной сетью входного образа, а X - вектор ошибок, полученный при распознавании нейронной сетью эталона. Вектор E – вектор решения прямой задачи линейного программирования, а X - вектор решения обратной задачи линейного программирования. Для расчета взвешенного критерия используется взвешенная норма в пространстве ошибок. В общем случае вектора ошибок $E=(e1, e2, \dots, e_k)$ и $X=(x1, x2, \dots, x_k)$, где k - количество факторов, влияющих на ошибку распознавания образов многослойным персептроном, т.е. это не размерность пространства образов. Входной образ $Y_{вх}=(y1, y2, \dots, y_m)$. Эталонный образ $D_{вых}=(d1, d2, \dots, d_m)$, где m - количество входных нейронов, равное количеству выходных нейронов в многослойном персептроне. Вектор E получен при распознавании многослойным персептроном входного образа $Y_{вх}$, когда за эталон был взят $D_{вых}$, а вектор X получен, когда на вход сети подали $D_{вых}$ и ожидали $Y_{вх}$. Теперь можно оценить близость распознаваемых образов к эталону по правилу (взвешенный критерий): образ ближе к эталону, чем больше $\cos(\lambda)$.

$$\cos(\lambda) = \frac{(\overline{E}, \overline{X})}{\|E\|_c \times \|X\|_c}$$

В случае, когда образ совпадает с эталоном $\cos(\lambda)=1$ (не учитывая вычислительные ошибки алгоритма). Таким образом, построено отображение множества входных образов (векторов параметром образов) на множество действительных чисел. Это отображение разбивает множество векторов параметров образов на классы. Отображение является отношением эквивалентности, то есть оно рефлексивно, симметрично и транзитивно. Отображение разбивает множество векторов параметров на непересекающиеся классы. Отображение состоит из композиции двух отображений. Сначала множество векторов параметров образов (конечное множество) отображается в трехмерное векторное пространство ошибок, а затем конечное множество векторов ошибок отображается на конечное подмножество множества действительных чисел.

Выводы. Каждому образу, распознаваемому многослойным перцептроном в многофакторном пространстве ошибок соответствует свое значение скалярного критерия $\cos(\lambda)$. В данной работе построено отображение множества распознаваемых образов на множество действительных чисел из интервала $[0, 1]$, которое позволяет связать классификацию распознаваемых образов с поведением $\cos(\lambda)$ в многофакторном пространстве ошибок. Задавая определенные интервалы для значений $\cos(\lambda)$ мы можем группировать образы, распознавать, сравнивать и анализировать их. Впервые построено решающее правило для классификации образов в виде утверждения: каждому образу, распознаваемому многослойным перцептроном в многофакторном пространстве ошибок будет соответствовать свое значение $\cos(\lambda)$ и образ ближе к эталону, чем больше $\cos(\lambda)$.

$$\cos(\lambda) = \frac{(\overline{E}, \overline{X})}{\|E\|_c \times \|X\|_c}$$

где E - вектор ошибок в пространстве ошибок, полученный при распознавании нейронной сетью входного образа, X - вектор ошибок, полученный при распознавании нейронной сетью эталона. Предложенный в статье функционал и решающее правило (скалярный критерий для распознавания образов) позволяют создать модель распределенной памяти. Анотация. В данной работе побудовано відображення множені образів на множену дійсних чисел з інтервалу $[0, 1]$, яке дозволяє зв'язати класифікацію образів з поведінкою скалярного критерію в просторі помилок. Задаючи певні інтервали для значень скалярного критерію можемо групувати образи, розпізнавати, порівнювати і аналізувати їх. В роботі побудований алгоритм стиснення інформації з використанням скалярного критерію.

Annotation. In the given work the displaying is built multiplicands of recognizable appearances on multiplied material numbers from interval $[0, 1]$, which allows to link classification of recognizable appearances with the conduct of scalar

На сучасному етапі вузівської освіти, коли велика увага приділяється гуманітаризації й загальнокультурній складовій освіти, скорочується навчальний час, передбачений навчальними планами для фундаментальних дисциплін. Зокрема, на фізико-математичних факультетах педагогічних вузів кількість годин на основні математичні дисципліни в нових навчальних планах у порівнянні з попередніми скоротилося на 18%. Тому необхідно знаходити шляхи підвищення ефективності процесу навчання. Цілям підвищення ефективності процесу навчання дисциплінам математичного циклу може служити системне впровадження комп'ютерних математичних систем (КМС) у навчальний процес педагогічного вузу. Сформулюємо його основні принципи.

1) *Принцип нових задач.* Суть його в тому, щоб не перекладати на комп'ютер традиційно сформовані прийоми й методи, а перебудовувати їх у відповідності з новими можливостями, які відкриваються при використанні в навчальному процесі КМС. На практиці це означає, що при аналізі процесу навчання математичним дисциплінам виявляються втрати, що відбуваються від недоліків його організації (недостатній аналіз змісту освіти, недостатнє налагодження міжпредметних зв'язків, слабке знання реальних навчальних можливостей конкретних студентських колективів і т.п.). Відповідно до результату аналізу намічається список завдань, які в силу різних причин (великий обсяг, величезні витрати часу й т.п.) не вирішуються на цей момент або вирішуються неповно, але рішення яких цілком можливо за допомогою КМС.

2) *Принцип системного підходу.* Означає, що впровадження КМС повинне здійснюватися на системно-методичному аналізі групи математичних дисциплін: повинна бути проведена структуризація, що виявляє розділи навчальних курсів, викладання яких доцільно вести за новою технологією.

3) *Принцип максимальної типізації проектних рішень.* Це означає, що при розробці програмних засобів навчального призначення на базі КМС виконавцям варто прагнути до того, щоб пропоновані ними рішення підходили б для рішення можливо більш широкого кола предметних задач.

4) *Принцип безперервного розвитку системи.* У міру розвитку приватних методик і виникнення нових завдань інформаційна база повинна піддаватися перекомпонуванню, але не кардинальною зміною.

5) *Принцип єдиної інформаційної бази.* Його зміст складається у виключенні невиправданого дублювання відомостей, що накопичуються в системі. Наприклад, функціональний підхід у програмуванні, закладений у системі MathCAD, і її відкритість для користувача дозволяють створювати пакети стандартних доповнень, які можуть використовуватися зовсім незалежно друг від друга. Але доцільніше інший підхід, коли нові стандартні доповнення ґрунтуються на вже створені або навіть є їхніми продовженнями.

Характерною рисою КМС і їхньою відмінністю від традиційних навчальних програм і інструментальних ПЗ є те, що їхнє використання дозволяє викладачеві здійснювати навчання на якісно більш високому рівні використання конструктивно-комбінаторних можливостей. Використання КМС не обов'язково вимагає створення принципово нової (чисто «комп'ютерної») методики, а припускає органічне сполучення звичних форм і

інформаційних компонентах його діяльності інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема комп'ютерних математичних систем.

Програмним засобом навчального призначення називається ПЗ, у якому відбивається деяка предметна галузь, тією чи іншою мірою реалізується технологія її вивчення, забезпечуються умови для здійснення різних видів навчальної діяльності [4, с. 17].

Самі досконалі з програмних засобів та комп'ютерних програмних середовищ, розроблених до теперішнього часу, – комп'ютерні математичні системи (КМС). Вони відносяться до класу *спеціалізованих обчислювальних середовищ, до систем комп'ютерної алгебри*. Спеціалізовані обчислювальні середовища орієнтовані на користувача, не обов'язково знаючого в програмуванні. Система комп'ютерної алгебри – це комплексний програмний засіб, що забезпечує автоматизовану, технологічно єдину й замкнуту обробку задач математичної спрямованості при завданні їхніх умов на спеціально передбаченій мові користувача. Системи комп'ютерної алгебри мають проблемно-орієнтований характер, тобто кожна система орієнтована на конкретний клас задач. Такі системи (коротко їх іменують "середовища") найчастіше засновані на принципово різних підходах і базових алгоритмах, хоча мають досить широке коло загальних можливостей і подібних задач. Наприклад, середовище Eugene побудоване на основі алгоритму мінімізації рішення систем нелінійних рівнянь, середовище Derive орієнтоване головним чином на символні обчислення, середовище MathCAD, маючи достатню міць і універсальність, характерне націленістю на використання вхідної мови, близької до природної математичної, середовище MathLAB орієнтоване на матричні й векторні обчислення й т.д. (звичайно, кожне із цих середовищ не обмежуються виконанням тільки перерахованих операцій). Системи комп'ютерної алгебри являють собою сучасні програмні продукти, що мають багатовіконний інтерфейс, довідкову систему по користуванню, і припускають інтерактивну взаємодію з користувачем.

Комп'ютерні математичні системи (КМС) – інтегровані програмні продукти, що поєднують у собі властивості й систем комп'ютерної алгебри, і універсальних обчислювальних середовищ. Це (здавалося б, просте) з'єднання піднімає їх на якісно інший рівень не просто обчислювальних середовищ, але суперуніверсальних інструментальних програмних засобів, до всіх функцій яких додається можливість наукового пошуку.

Таким чином, комп'ютерні математичні системи інтерактивні, і кожна з них володіє зручним для користувача інтерфейсом. Вони орієнтовані на користувача, що не є професіоналом в галузі програмування, а який має тільки початкову підготовку з основ інформатики й обчислювальної техніки.

КМС можуть бути використані як засоби НІТ у навчанні. Насамперед, доцільно використовувати КМС у навчанні математиці, як у вузах, так і в школі. Викладач, що ознайомився із принципами роботи КМС, може застосовувати на своїх заняттях ці системи навіть без усякої попередньої підготовки спеціальних педагогічних ПЗ на базі КМС, а як інструмент для математичних дій (чисельних і символних обчислень, продукування графічних образів і т.п.).

criterion in space of errors. Setting definite intervals for the values of scalar criterion can group appearances, recognize, compare and analyze them. In work built algorithm of compression of information with the use of scalar criterion.

Аннотація. В данной работе построено отображение множества образов на множество вещественных чисел из интервала $[0, 1]$, которое позволяет связать классификацию образов с поведением скалярного критерия в пространстве ошибок. Задавая определенные интервалы для значений скалярного критерия, можем группировать образы, распознавать, сравнивать и анализировать их. В работе построен алгоритм сжатия информации с использованием скалярного критерия. **Ключевые слова:** Образ, нейрон, множество, отображение, скалярный критерий

Литература

1. Хайкин Саймон Нейронные сети: полный курс, 2-е издание. : Пер. с англ. – М. : Издательский дом «Вильямс», 2006. – 1104 с. 2. Жураковский Ю. П., Полторак В. П. Теория информации та кодирования. Видавництво «Вища школа», 2002. -255 с. 3. Горбань А.Н. Обучение нейронных сетей. М.: изд. СССР-США СП "ПараГраф", 1990. 160 с. 4. Кохонен Т. Ассоциативная память. - М.: Мир, 1980. 5. Рассоха А.А., Четырбок П.В. Скалярный критерий близости в пространстве распознаваемых образов.- Европейский университет. –Ялта, 2007.-26с.-Укр.-Деп. в ГНТБ Украины.

Подано до редакції 21.05.2008

УДК 376:378:37.041

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Андрусёва Ирина Владимировна, ассистент кафедры педагогики РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г.Ялта)

Жизненное самоопределение студентов с ограниченными возможностями и выбор ими профессии имеет особое значение в условиях гуманного общества.

При наличии интеллектуальной нормы возможно говорить о равных возможностях обучения для лиц с ограниченной трудоспособностью в высших и средних профессиональных образовательных учреждениях. В процессе получения профессионального образования молодежь с особыми образовательными потребностями нуждается в специальном психолого-педагогическом сопровождении. Возникает потребность в проведении коррекционной работы, оказании специализированной помощи в освоении тех предметов, которые трудны в связи со спецификой ограничения возможностей той или иной группы студентов. И здесь, на наш взгляд, особо актуальным будет специальная организация самостоятельной формы работы студентов.

Вышесказанное определяет проблему переориентации процесса обучения студентов с ограниченными возможностями в сторону самостоятельного получения знаний и приобретения умений и навыков, которая обусловлена тем, что новая парадигма образования (закон Украины «О высшем образовании») выделяет самостоятельную учебную работу как одну из основных форм организации учебного процесса.

Цель статьи показать значение и формы самостоятельной работы студентов с ограниченными возможностями в профессиональном становлении.

Анализ современных научных исследований свидетельствует, что в теории и в практике высшего образования накоплен значительный опыт,

который может стать основой усовершенствования самостоятельной работы студентов: - рассмотрены дидактические основы активизации самостоятельной учебной деятельности студентов (В. М. Вергасов, А. А. Кирсанов, М. М. Скаткин и др.); - проанализированы разные аспекты формирования познавательной самостоятельности учащихся общеобразовательных учебных учреждений (А. С. Савченко, Н. И. Дидусь, П. И. Пидкасистый); исследования влияния самостоятельной работы на процесс познания (В. К. Бурык, О. Г. Мороз, М. И. Никандров и др.); - обоснованы отдельные аспекты организации самостоятельной работы студентов учебных учреждений разных уровней аккредитации, в т.ч. при изучении различных учебных предметов (Л. В. Жарова, Л. И. Лутченко, В. В. Луценко, В. М. Хрипун и др.).

В работах отечественных и зарубежных ученых отражены разные аспекты проблемы самостоятельной работы учебной работы: акцентируется внимание на роли преподавателя в организации самостоятельной учебной деятельности студентов [7; 8; 9 10; 11]; самостоятельная работа рассматривается как один из эффективных методов повышения познавательной активности [1; 5]; метод обучения [4]; один из путей индивидуализации познавательной деятельности студентов [2].

Полнота самостоятельной учебной деятельности обеспечивается ее системной организацией. Здесь очень много зависит от самих студентов, от их многосторонней активности. Поэтому ключевая роль в организации всей самостоятельной учебной деятельности студентов принадлежит системной активизации самостоятельной работы.

Активизация самостоятельной работы направлено на: • самостоятельное распределение своего времени; • право самому выбирать порядок выполнения учебных заданий; • самостоятельно планировать выполнение заданий; • регулярно получать информацию об успешности своих академических занятий; • сравнивать достигнутый уровень своих знаний с уровнем других студентов; • углубляться в интересующие области науки; • и как результат успешно овладеть специальностью и получить диплом.

К творческим самостоятельным работам относятся:

Доклад (с представлением текста, а также подготовительных материалов и конспектов) и реферат (с представлением текста, а также подготовительных материалов и конспектов).

Темы докладов и рефератов предлагаются преподавателем всей группе в начале изучения курса, и каждый студент по собственному желанию может выбрать интересующие его темы. Объем реферата или доклада может составлять примерно 15–20 страниц, напечатанных на машинке или набранных на компьютере, а частного теоретического сообщения – 8–12 страниц.

Под рефератом подразумевается творческая исследовательская работа, основанная, прежде всего, на изучении значительного количества научной (научно-педагогической, психологической) и иной литературы по теме исследования. Другие методы исследования могут, конечно, применяться (и это поощряется), но достаточным является работа с литературными источниками и собственные размышления (и воспоминания!), связанные с темой.

7. Философский энциклопедический словарь. Редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия, 1989. – 815 с.

Подано до редакції 12.07.08.

УДК 371.134:[51:004]

КОМП'ЮТЕРНІ МАТЕМАТИЧНІ СИСТЕМИ ЯК ЗАСІБ НІТ В НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

*Жукова Вікторія Миколаївна, аспірант кафедри педагогіки
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка*

Постановка проблеми. Інформатизація суспільства стимулює зміну змісту, методів і організаційних форм навчання. Однією із ключових умов успішного розвитку процесу інформатизації суспільства і її пріоритетним напрямком є інформатизація освіти. В умовах інформатизації система освіти освоює нові інформаційні технології.

Аналіз останніх досліджень. Сьогодні вже накопичено певний досвід використання обчислювальної техніки та нових інформаційних технологій у навчальному процесі, який висвітлюється у працях: Г.Г. Аракелова, В.П. Беспалька, А.Ф. Верляня, А.П. Єршова, М.І. Жалдака, Н.М. Жарикова, Є.Ф. Зеєра, Є.Д. Маргуліса, Л.А. Кузнецова, Т.В. Миньковича, Н.В. Морзе, Ю.А. Первина, Й.Я. Ривкінда, А.А. Тесленко та ін.

Питання підготовки педагога до застосування інформаційних технологій у своїй професійно-педагогічній діяльності, методології і методиці навчання інформатиці досліджувалися в роботах Г.А. Бордовського, Ю.С. Брановського, Я.А. Ваграменко, В.А. Далінгера, Т.В. Добудько, В.Л. Ізвозчикова, Е.І. Кузнецова, В.У. Лаптева, М.П. Лапчика, В.Л. Матросова, А.В. Петрова й ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Розвиток засобів інформатизації, інформаційних і особливо телекомунікаційних технологій приводить до істотних змін математики та інформатики як навчальних дисциплін, що вимагає переосмислення цілей, змісту, методів і форм підготовки майбутніх вчителів математики на сучасному рівні й повинне знайти відображення у відповідній підготовці фахівців [1, с. 9].

Ефективне застосування комп'ютера як засобу навчання неможливо без відповідних програмних засобів (ПЗ). В освіті можна використовувати в якості нових інформаційних технологій (НІТ) як спеціалізовані ПЗ – програмні засоби навчального призначення, так і "комп'ютерні предметні середовища" (комп'ютерні математичні системи, комп'ютерні системи по статистиці й ін.), які з'являються в останній час.

Цілі статті: виявити роль комп'ютерних математичних систем у поширенні НІТ при навчанні математиці та сформулювати основні принципи впровадження комп'ютерних математичних систем у навчальний процес педагогічного вузу.

Виклад основного матеріалу. Раніше нами було розглянуто світоглядні та практичні позиції курсу інформатики у формуванні інформаційної культури майбутнього педагога [2], а також розглянуто основні задачі навчання інформатиці майбутніх вчителів математики [3].

Тому зміст інформаційної підготовки майбутніх вчителів математики повинен бути насамперед практично орієнтований, повинен давати студентові необхідний комплекс знань, умінь і навичок, що забезпечує використання в

індивідуального розвитку (Т.І.Поніманська) [4, С.424].

Висновки. Таким чином, у дошкільному навчальному закладі процес взаємодії з батьками дітей раннього віку повинен відбуватися систематично з урахуванням андрагогічних принципів, які сприятимуть більш ефективному підвищенню рівня педагогічних знань, умінь, навичок батьків і педагогічної культури взагалі.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці моделі формування педагогічної культури батьків, які виховують дітей раннього віку.

Резюме. У статті розглядається системність взаємодії дошкільного навчального закладу з батьками дітей раннього віку. Пильна увага до сім'ї викликана переживанням батьками значних економічних, побутових та педагогічних труднощів. Процес взаємодії має бути зорієнтований на спілкування педагога з батьками, на визнання пріоритетних інтересів і особистісних потреб сім'ї. Система взаємодії з батьками дітей раннього віку повинна плануватись таким чином, щоб за період перебування дітей у яслах, батьки могли засвоїти максимум знань та вмінь, розглядалися найактуальніші питання, приділялось більше уваги організації та методам виховання дітей. Підвищенню активності батьків сприятиме своєчасне прохання їх розповісти про свій досвід та проблеми, що виникають у вихованні дитини. **Ключові слова:** сім'я, батьки, взаємодія.

Резюме. В статье рассматривается системность работы дошкольного учебного заведения с родителями детей раннего возраста. Пристально внимание к семье вызвано переживанием родителями значительных экономических, бытовых и педагогических трудностей. Процесс взаимодействия должен быть ориентирован на общение педагога с родителями, признание приоритетных интересов и личностных потребностей семьи. Система взаимодействия с родителями детей раннего возраста должна планироваться таким образом, чтобы за период пребывания детей в яслях, родители могли приобрести максимум знаний и умений, рассматривались наиболее актуальные вопросы, уделялось больше внимания организации и методам воспитания детей. Повышению активности родителей будет способствовать своевременная просьба их рассказать о своем опыте и проблемах, которые возникают в воспитании детей. **Ключевые слова:** семья, родители, взаимодействие.

Summary. The article deals with the systematic work of nursery establishment with young age children parents. Close attention to a family is caused by its economic situation, every day life problems and problems of children upbringing. The process of cooperation between parents and nursery school should be directed at communication of a teacher with parents, at leading interests and needs of a family. The system of cooperation with parents should be planned so that parents could acquire as much skills as possible during the periods their children are in a nursery school, burning questions of upbringing should be considered by educators, more attention should be paid to the organization and methods of children upbringing. Parents will be more active in cooperation with educators if educators ask them to tell about their experience and problems of children upbringing. **Keywords:** family, parents, cooperation.

Література

1. Деснова І.С. Шляхи взаємодії педагогів із батьками дітей раннього віку // Дошкільна освіта. – 2007. - № 4 (18). - С. 39-41.
2. Доронова Т. Взаємодія дошкільного учреждения с родителями // Дошкільное воспитание. - 2004. – №1.- С.60-68.
3. Овчарова Р. В. Психология родительства - М.: Академия, 2005. -368 с.
4. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Академвидав, 2004. – 456 с.
5. Ревенчук В.В. До суті поняття “педагогічна взаємодія” // Наукові записки. – 2003. - №1. - С.26-28.
6. Свистунова Т.М. Андрагогічні принципи освіти батьків // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: /Ред.кол. Мороз О.Г., Гузій Н.В. (відповідальні редактори.) та інші. – Вип.1 (11). – К.: НПУ, 2004. – 319 с.

Реферативный обзор педагогического журнала отличается от реферата только своим источником – он выполняется на основе тщательного изучения одного журнала.

Частное теоретическое сообщение – это небольшая работа, выполненная на основе изучения одного - двух значимых литературных источников (скорее всего, книг). Остальные требования к ней такие же, как к реферату.

Под докладом подразумевается итог самостоятельной исследовательской работы студента. Чтобы его подготовить, необходимо не только познакомиться с определенной научной литературой, но и выдвинуть свою гипотезу, провести сбор эмпирического материала (например, в школе), используя самостоятельные наблюдения, применяя устные опросы, анкеты, тесты, изучить необходимые документы и т.д., проверить гипотезу, прийти к обоснованным выводам, доказать правильность собственного решения проблемы и оформить полученные результаты в виде письменной работы. Выполнение собственных исследовательских работ (рефератов и особенно докладов) очень полезно для студентов, так как развивает их мышление, исследовательские и творческие способности. Поэтому они так высоко оцениваются в рейтинге.

Выступление на семинаре освещает один из вопросов, заданных на предыдущем занятии и подготовленных на основании указанной преподавателем литературы.

Развернутое оппонирование по теоретическим сообщениям (докладам, рефератам и т.п.) происходит при обсуждении этих сообщений и не ограничивается теми или иными вопросами к докладчику, а включает в себя высказывание собственного мнения, обоснование и защиту его.

Конспекты статей, параграфов и глав или полного текста брошюр и книг оцениваются с учетом труда, вложенного в их подготовку. Они не подменяются планами работ или полностью переписанным текстом: студент должен научиться отбирать основное. Конспект пишется в тетради с обозначением фамилии владельца. Обязательно указывается автор книги (статьи), место и год издания, а на полях помечаются страницы, где расположен конспектируемый текст. Качество конспекта повышается, когда студент сопровождает его своими комментариями, схемами или таблицами.

Конспект доклада (реферата), прочитанного на семинаре, выполняется во время занятия. Он должен отражать основные идеи заслушанного сообщения. В нем записывается дата сообщения, его название и фамилия автора.

Выполнение практического задания к семинару предполагает самостоятельную подготовку несложного пособия для работы в школе. Это может быть, например, дидактическая игра для применения ее на уроке. Студент разрабатывает условия игры, а при необходимости изготавливает реквизит. Он предъявляет пособие и по возможности показывает его в действии на семинарском или практическом занятии.

Среди видов деятельности студентов упоминалось исследование на лекции. Имеется в виду следующее. В определенный момент лекции (чаще всего в ее начале или при переходе к новым проблемам, понятиям, идеям) преподаватель задает студентам вопрос (или вопросы), еще не раскрытый на

лекции, для самостоятельного обдумывания и письменного ответа. На исследование предоставляется примерно 10 минут. При этом учитывается, что студенты получали информацию по предложенной проблематике из различных книг, телепередач и других источников, а, кроме того, способы к собственным продуктивным умозаключениям. Такой прием приводит ко многим положительным следствиям и, в частности, резко повышает интерес к тому, о чем как раз и собирается говорить лектор.

Исследовательская игра проводится во время семинарских или лабораторно-практических занятий. Каждый студент получает от преподавателя свое задание по исследованию небольшой проблемы или разработке какого-то материала для использования в учебно-воспитательном процессе. Это более серьезное задание, чем исследование на лекции, рассчитанное примерно на 30–40 минут работы. Оно носит полностью самостоятельный характер, поскольку во время занятия студент не имеет возможности откуда-либо переписать искомый материал. Если задание особенно сложное или громоздкое, студентов можно объединить в группы по два человека или более. После выполнения заданий «исследователи» отчитываются по выполненным работам или даже защищают их. Эта игра в чем-то копирует настоящую исследовательскую работу, с ее решением сложных проблем, спорами и защитой полученных результатов. Она столь же увлекательна, но намного легче и позволяет вызвать у студентов интерес к собственной исследовательской деятельности и научить их некоторым предварительным умениям.

Выполнение дополнительных заданий преподавателя – это довольно серьезная работа, связанная со значительной затратой времени. Например, это может быть подготовка части лекции на своем или младшем курсе. Некоторые студенты брались даже подготовить всю лекцию и успешно справлялись с задачей. В этом случае преподаватель дает студенту возможность выступить со своим фрагментом лекции или с целой лекцией вместо себя. Конечно, заготовку студента надо проверить, подкорректировать, а состоявшееся выступление потом обсудить с другими студентами.

В вузовской научной конференции участвует студент, подготовивший особенно интересный реферат или доклад, который выдвигает сам преподаватель. Написанный для семинара доклад студент перед конференцией дорабатывает и улучшает, затем тщательно подготавливается к ответственному выступлению. Учитывая необходимость говорить перед большой аудиторией, он готовит наглядные пособия – настенные таблицы и схемы, а возможно, и раздаточный материал. Поэтому он заслуженно получает за выполненную работу двойную оценку – сначала на семинаре, а потом после конференции.

Олимпиада, например педагогическая, представляет из себя целый комплекс различных упражнений в педагогической деятельности: выступление с сообщениями, разыгрывание сценок, участие в конкурсах, тестах и играх, оперативный выпуск стенных газет, анализ практических или теоретических работ и многое другое [3].

Собственное изобретение в области педагогической методики или технологии – вид деятельности, который является пока экспериментальным.

батьків позитивно налаштовані на взаємодію і виявляють цікавість до нової інформації, але цей позитив обумовлений конкретною ситуацією і вихованням власної дитини. Тому налаштування спілкування з батьками тільки за допомогою колективних форм може сприяти зникненню їх зацікавленості.

Значного поширення набувають творчі форми роботи з батьками, в яких беруть участь діти, інші педагоги і співробітники дошкільного закладу. Часто батькам цікаво не тільки спостерігати за дитиною під час її взаємодії з дорослими не в домашніх умовах, а й самим виступити в новій ролі (театралізованій виставі, спортивному змаганні, конкурсі, засіданні дискусійного клубу). Доцільно залучати до роботи не окремих, а всіх представників сім'ї, інших родичів, які мають відношення до виховання дитини, а також налагодити дружні стосунки з іншими сім'ями, які небадьдуже ставляться до розвитку і виховання своїх дітей (Т.І.Поніманська) [4, с.425-426].

Процес взаємодії має бути зорієнтований на спілкування педагога з батьками, на визнання пріоритетних інтересів і особистісних потреб сім'ї. Система взаємодії з батьками дітей раннього віку повинна плануватись таким чином, щоб за період перебування дітей у яслах, батьки могли засвоїти максимум знань та вмій, розглядалися найактуальніші питання, приділялось більше уваги організації та методам виховання дітей. Підвищенню активності батьків сприятиме своєчасне прохання їх розповісти про свій досвід та проблеми, що виникають у вихованні дитини. Взаємодія дошкільного навчального закладу та сім'ї повинна пронизувати всю навчально-виховну роботу. Необхідно слідкувати за тим, щоб педагоги не обмежувались кількома формами співпраці, а намагались використовувати різноманітні підходи, приділяючи увагу вдосконаленню практичних виховних навичок батьків. Особливу увагу треба приділяти систематизації та розробці різноманітних рекомендацій. У роботі з батьками слід уникати готових оцінних суджень про виховання, допомагати їм у виробленні вміння особисто спостерігати за власною дитиною, відкривати в ній нові якості й риси (Т.І.Поніманська) [4, с.425]. Педагогічна освіта батьків покликана збагатити родинне виховання, сприяти зміцненню всіх його ланок, передусім педагогічної компетентності (Т.І.Поніманська) [4, с.422].

Вплив дошкільних закладів на розвиток педагогічної культури батьків буде ефективним, якщо відповідатиме таким критеріям:

1.Спрямованість і адресованість. Даючи конкретні поради, рекомендації, педагоги повинні знати особливості конкретних сімей. Нерідко батьки самі звертаються до вихователів за педагогічними порадами, у тому числі з конкретними питаннями щодо власної дитини.

2.Оперативний зворотний зв'язок. Робота педагога з батьками має вибудовуватися на основі живого діалогу, в процесі якого він з'ясує рівень сформованості педагогічних знань і навичок батьків, вносить за необхідності відповідні корективи.

3.Індивідуалізація педагогічного впливу. Працюючи з батьками, вихователь допомагає їм використовувати педагогічні знання не як абстрактні істини, а як керівництво до практичних виховних дій, спрямованих на конкретну дитину з її особливостями, перспективами вікового та

Кількість отриманих балів від 21 до 30 засвідчує наявність високого рівня виховного потенціалу у батьків; від 11 до 20 балів вказує на середній рівень, а сума балів менше 11-ти може інформувати про наявність низького рівня виховних можливостей у сім'ї.

Етап планування взаємодії з урахуванням рівня виховного потенціалу батьків, їхніх освітніх потреб. Диференційований підхід при організації взаємодії з батьками - необхідна вимога в системі заходів, що спрямовані на підвищення їх психологічно-педагогічних знань і умінь. Для здійснення диференційованого підходу вихователів ДНЗ до батьків необхідно дотримуватися як загальнопедагогічних, так і специфічних умов: взаємна довіра у взаємостосунках між педагогом і батьками; дотримання такту, чуйності по відношенню до батьків; врахування своєрідності умов життя кожної сім'ї, віку батьків, рівня підготовленості в питаннях виховання; поєднання індивідуального підходу до кожної сім'ї з організацією взаємодії зі всіма батьками групи; взаємозв'язок різних форм взаємодії з батьками; одночасний вплив на батьків і дітей; забезпечення в роботі з батьками певної послідовності, системи.

Етап підбору вихователем оптимальних форм взаємодії з батьками дітей раннього віку. З метою встановлення взаємодії з батьками дошкільний навчальний заклад використовує такі форми роботи: колективні, індивідуальні, наочно-інформаційні. До колективних форм належать батьківські збори (групові та загальні), на яких обговорюються проблеми життєдіяльності групи і дитячого садка; зустрічі з батьками; вечори запитань і відповідей; засідання "круглого столу" з дискусійних проблем; заняття-тренінги, покликані навчити батьків правильно організувати спілкування і спільну діяльність з дитиною; спільні з дітьми, батьками і вихователями свята і розваги; виставки спільних робіт батьків і дітей; дні відкритих дверей; школи для батьків; сімейні (домашні) педради, які проводять у батьків вдома; батьківські конференції тощо. Індивідуальні форми включають індивідуальні бесіди і консультації (проводять, як правило, вранці і ввечері, коли батьки приводять дитину в дитячий садок або забирають додому), відвідування дітей вдома; залучення батьків до життя дитячого садка (організаційно-господарська допомога вихователю: виготовлення іграшок, посібників, допомога у проведенні екскурсій, культпоходів тощо). Найпоширенішими наочно-інформаційними формами взаємодії є виставки дитячих робіт; реклама книг, публікацій у періодиці з проблем сімейного виховання.

Необхідно зазначити, що не всі розповсюджені форми взаємодії з батьками в дошкільній установі будуть ефективними для батьків дітей раннього віку. На нашу думку серед уже відомих форм будуть переважати індивідуальні: бесіди, консультації, папки-пересувки, телефон довіри, листування тощо. Вибір цих форм обумовлений: по-перше, стрімкістю та стрибкоподібною розвитку дітей цього віку; по-друге, для переважної більшості батьків, дитина, яку вони віддають до дошкільного закладу, є першою, тому відсутність досвіду взаємодії з інститутами соціалізації та відсутність знань про вимоги щодо перебування дитини в садочку можуть викликати обурення і почуття дискомфорту; по-третє, переважна більшість

Имеются в виду те или иные усовершенствования в приемах преподавания или воспитания, придуманные и, может быть, опробованные студентом. Они могут носить частный (для данного предмета, темы или ситуации) или общепедагогический характер.

Мы рассмотрели различные виды самостоятельных творческих работ. Для стимулирования самостоятельной учебной работы необходимо проведение индивидуальных и групповых консультаций по всем видам творческих самостоятельных работ. Следует прибегать к различным методам стимулирования самостоятельной деятельности студентов. При проблемном изложении материала формулируется проблема и показывается путь ее решения. При использовании поискового метода студенты активно принимают участие в выдвижении гипотез, составлении плана действий, поиске путей решения проблемы. Чаще всего при проведении консультаций используется метод объяснения, обладающий рядом положительных качеств: достоверностью, экономным отбором конкретных фактов, научностью трактовки рассматриваемых явлений и др.

Чтобы стимулировать внимание студентов и побуждать их следовать за логикой изложения, в начале консультации полезно сформулировать вопросы, которые помогут студентам осмыслить свой опыт, высказать свои соображения, сформулировать выводы. При обмене мнениями между студентами может использоваться эвристическая беседа, в ходе которой более детально раскрываются отдельные положения изученной научной и методической литературы, даются разъяснения по вопросам, в большей мере интересующих студентов, выявляются ошибки в суждениях, степень понимания и усвоения новой информации.

Однако эффективность этого метода будет достигнута при соблюдении определенных условий. Предметом беседы лучше избирать практически значимый, актуальный вопрос, требующий всестороннего рассмотрения. Необходимо, чтобы студенты обладали достаточным запасом теоретических знаний.

По форме и содержанию дискуссия близка к беседе. Она также предполагает выбор важной темы, требующей всестороннего обсуждения, подготовки вопросов для студентов, вводного и заключительного слова. Однако в отличие от беседы в дискуссии необходимы борьба мнений, постановка спорных вопросов. В ходе дискуссии приходится задавать много других дополнительных вопросов, количество и содержание которых невозможно предвидеть заранее. Поэтому использование этого метода требует от преподавателя достаточной компетентности, педагогического мастерства, высокой культуры, такта. Ведущему дискуссии нужно обладать умением быстро ориентироваться в обстановке, улавливать ход мыслей и настроение участников, создавать атмосферу доверия. Последние должны обладать знаниями теории и желанием совершенствовать свою учебную деятельность.

В заключение кратко анализируются выступления участвовавших, и разъясняются принципиальные вопросы. Итак, активизация самостоятельной учебной деятельности студентов будет способствовать их самообразованию, что позволит расширить и углубить их знания по изучаемому предмету,

полученные в предшествующей курсовой подготовке, способствует осмыслению практического опыта на высоком теоретическом уровне, формирует профессиональные умения и навыки.

Резюме. В данной статье автор рассматривает значение и формы активизации самостоятельной работы студентов в их профессиональном становлении, так как на наш взгляд самостоятельная учебная работа является одной из основных форм организации учебного процесса.

Резюме. У даній статті автор розглядає значення і форми активізації самостійної роботи студентів в їх професійному становленні, оскільки на наш погляд самостійна учбова робота є однією з основних форм організації учбового процесу.

Summary. In this article an author examines a value and forms of activation of independent work of students in their professional becoming, as in our view independent educational work is one of basic forms of organization of educational process.

Литература

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання. – К.: держ.ун-т, 1993. – 220 с.
2. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем: проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем. – Воронеж: Изд-во Воронеж. Ун-та, 1977. – 304 с.
3. Гликман И.З. Управление самостоятельной работой студентов (системное стимулирование): учеб. Пособие. – М.: Логос, 2002. – 24 с.
4. Дьяченко В.К. Коллективно-групповые способы обучения // Педагогика. – 1998. - №2. – С.43 – 45.
5. Мороз О.Г. Перші кроки до майстерності / О.Г.Мороз, В.Л. Омеляненко. – К.: Т-во «Знання» України, 1992. – 112 с.
6. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994. – 223 с.
7. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: Учеб.пособ. – М.: Изд-во «Прометей» МГПИ им.В.И.Ленина, 1990. – 159 с.
8. Педагогика: Учеб.пособ. для студентов пед. Учеб.заведений / Под ред.Б.Т.Лихачева. – М.: Прометей, 1993. – 527 с.
9. Педагогика. Новый курс: Учеб.для студ.пед.вузов: В 2 кн. \ Сосот. И.П.Подласый. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – Кн 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
- 10.Подласый И.П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. – К.: Вид.дім «Слово», 204. – 616 с.
- 11.Сластенин В.А. Педагогика : инновационная деятельность \ В.А.Сластенин, Л.С.Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 222 с.

Подано до редакції 25.05.2008

УДК: 811.161.1:378.147

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ПО ОБУЧЕНИЮ ДЕЛОВОМУ ПИСЬМУ

*Наимова Елена Альбертовна, кандидат педагогических наук
РВУЗ „Крымский гуманитарный университет”, г. Ялта*

Постановка проблемы. В современных условиях социального и экономического развития общества в лингвистике большое значение начинают приобретать исследования, направленные на изучения феномена делового общения. Недостаточная теоретическая разработанность вопросов также как и требования практики в области обучения деловому письму и определили актуальность данной статьи.

Анализ исследований и публикаций. В отечественной методике первые

сумісної діяльності; принцип опору на досвід; індивідуалізація навчання; розвиток освітніх можливостей та конкретність навчання [3, с.179].

Т.Свистунова виділяє наявність у дорослих певних відмінностей у засвоєнні інформації на відміну від дітей:

1. Вирішення проблемної ситуації повинно проводитись у момент її появи, тобто за принципом “тут і зараз”, тому що для забезпечення освіти батьків необхідно, щоб інформація була доступна негайно і у тій обстановці, у якій у ній виникає потреба.

2. Батьки використовують накопичений досвід і знання, тому нова інформація повинна базуватись на вже засвоєній та відповідати рівню обізнаності самого дорослого.

3. Навчання дорослих має бути індивідуально спрямоване на розв’язання конкретних завдань і займати якнайменше часу, тому раціональніше спочатку вирішувати питання практичного характеру, а потім викладати теоретичні положення.

4. Запропоновані проблемні ситуації мають бути актуальними для батьків [6, с.44-45].

Виходячи з вищезазначеного, можна зробити висновок про те, що вихователів необхідно будувати процес встановлення контакту з батьками, спираючись на андрагогічні принципи і намагатись уникати позиції “головного”, прислухаючись до потреб та побажань батьків.

Таким чином, організація взаємодії дошкільного навчального закладу і сім’ї може передбачати такі етапи: аналіз особливостей виховання батьками і з’ясування їхніх можливостей щодо виховання своїх дітей; планування взаємодії з урахуванням рівня виховного потенціалу батьків їхніх освітніх потреб; підбір вихователем оптимальних форм взаємодії з батьками дітей раннього віку; аналіз проміжних і кінцевих результатів їх спільної виховної діяльності.

Етап аналізу особливостей виховання батьками і з’ясування їхніх можливостей щодо виховання своїх дітей. Підбір змісту, засобів, форм і методів взаємодії дошкільного навчального закладу з сім’єю неможливий без попереднього виявлення освітніх потреб батьків та рівня їх виховного потенціалу. Отримання первинної інформації стосовно виховних можливостей батька і матері можна здійснити, запропонувавши їм таку анкету:

1. Як часто Ви обіймаєте дитину?
2. Чи Ви вислуховуєте до кінця, що розповідає вам дитина?
3. Чи здійснюєте Ви спільні прогулянки з дитиною?
4. Читаєте Ви літературу з питань виховання та навчання дітей?
5. Одностайні Ви з чоловіком (жінкою) в питаннях виховання дитини?
6. Наскільки часто Ви приділяєте увагу дитині?
7. Чи зберігаєте Ви спокій, коли поведінка дитини викликає обурення?
8. Чи керуєтесь педагогічними знаннями у вихованні дитини?
9. Задовольняєте бажання дитини у будь-чому?
10. Як часто Ви вважаєте, що розумієте причини поведінки дитини?

На запропоновані запитання анкети батькам необхідно дати відповідь “постійно” - де нараховується 3 бали; “іноді” - 2 бали; “дуже рідко” - 1 бал.

підходів щодо організації роботи з сім'ями вихованців. Від якості цієї роботи залежить рівень педагогічної культури батьків, що впливає на готовність та здатність дорослих доцільно організовувати виховний процес.

Мета статті – визначити складові системи взаємодії дошкільного навчального закладу з батьками дітей раннього віку.

Виклад основного матеріалу. Дошкільний навчальний заклад - перший поза сімейний соціальний інститут, перша виховна установа, з якою вступають у контакт батьки і де починається їх систематична педагогічна просвіта. Від спільної роботи батьків і педагогів залежить подальший розвиток дитини. І саме від якості роботи дошкільного навчального закладу, а саме психолого-педагогічної освіти, залежить рівень педагогічної культури батьків, а, отже, і рівень сімейного виховання дітей. Т.Доронова під психолого-педагогічною освітою батьків розуміє систематичну взаємодію педагогів ДНЗ і батьків з передачею їм знань, уявлень і практичних умінь у різних галузях сімейного виховання (Т.Доронова) [2, с.62].

Як філософська категорія, поняття “взаємодія” відображає процес впливу різних об'єктів один на одного, зв'язок між ними (безпосередньо чи опосередковано, зовнішнього чи внутрішнього) і ставлення. Властивості об'єкта можуть бути пізнаними лише у взаємодії з іншими об'єктами. Кожна з взаємодіючих сторін виступає як причина іншої та як наслідок одночасного зворотного впливу протилежної сторони. Взаємодія зумовлює розвиток об'єктів (С.С.Аверинцев) [7, с. 81]. Процес взаємодії, з точки зору психології, пов'язаний з безпосереднім спілкуванням між людьми, коли вони вступають у певні зв'язки, стосунки, ставлячи перед собою мету здійснення впливу на іншу людину. Отримання відповіді, виконання доручення, розуміння чогось тощо (В.В.Ревенчук) [5, с. 26]. Педагогіка в свою чергу підкреслює динамічність цього явища і тлумачить поняття “взаємодія” як розвиваючий процес, який сприяє становленню особистості вихованця і вдосконалює особистість педагога при безперечній керуючій ролі авторитетного вихователя.

Аналіз взаємодії вихователів з батьками в дошкільних навчальних закладах засвідчує, що поряд з позитивними сторонами взаємодії спостерігаються і недоліки. Серед них найбільш розповсюдженими є такі: вихователі не завжди вмюють поставити конкретні завдання й обрати відповідні їм зміст та методи; зміст педагогічної просвіти батьків не достатньо диференційований, під час вибору методів співпраці вихователі не враховують можливостей та умов життя конкретних сімей; досить часто вихователі, особливо молоді, використовують лише колективні форми взаємодії з сім'єю.

Безперечним є також той факт, що важливу роль у взаємодії з батьками дітей раннього віку відіграє компетентність та обізнаність вихователя у психолого-педагогічних особливостях виховання і навчання малечі. Але на сьогоднішній день можна констатувати, що не всі педагоги враховують у процесі побудови відносин з родиною андрагогічні принципи, які відповідають не тільки віковим особливостям дорослої людини, але й сприяють більш ефективному засвоєнню отриманої інформації.

На думку О.Огієнко навчання дорослих повинно базуватись на таких андрагогічних принципах як: пріоритет самостійного навчання; принцип

попытки построить систему упражнений связаны с именами З.С. Цветковой, И.А. Грузинской, И.Д. Салистры, Е.А. Пассов, И.В.Рахманова, А.В. Текучева, В.А.Артемова, Э.А. Шубина, М.Б.Успенского, В.Г.Беляева, М.С.Ильина и др.

В многочисленных статьях и исследованиях авторы, говоря о системе упражнений, имеют в виду комплекс упражнений для обучения определенному виду речевой деятельности; классификацию упражнений, направленных на усвоение конкретного грамматического или лексического материала; перечень видов упражнений для овладения каким-либо сложным действием как средством обучения [3, с. 32]. В каждом случае авторы, предлагая систему упражнений, руководствуются различными принципами в связи с тем, что упражнения направлены на достижение различных целей.

В проанализированной литературе больше всего внимания уделяется проблеме доречевых и речевых упражнений, которые рассматриваются в общем плане, безотносительно к конкретному виду деятельности или аспектам языка [7, с.38]. До сих пор продолжается спор о терминах, имеющих чаще всего одинаковое содержание: языковые – подготовительные – тренировочные – предречевые – некоммуникативные аналитические – учебно-коммуникативные и т.д., и с другой стороны – речевые – собственно-речевые – синтетические – естественно-коммуникативные и др. Предлагая термины, авторы подходят к обозначаемому с различных сторон: то с лингвистической, то с психологической стороны, то с точки зрения коммуникации.

Любая типология связывается со стадиями формирования знаний, умений и навыков, поэтому противопоставления авторами типов упражнений, прежде всего, отличаются по своей цели. Одни упражнения ставят целью познакомить учащихся с новым грамматическим явлением и выработать первичные умения и навыки употреблять конкретный материал в нетворческой речи, когда создаются такие условия, в которых учащиеся концентрируют свое внимание на данном языковом явлении и вынуждены употреблять именно этот языковой материал.

Другие упражнения преследуют цель выработать умение употреблять усваиваемый материал в искусственно созданных потенциальных ситуациях речевого общения, когда форма не задана, и учащийся должен выбирать форму, которая диктуется ситуацией и задачами общения из имеющегося запаса языковых средств. На данной стадии навыки становятся автоматизированными компонентами речевой деятельности [3, с. 32], как в процессе речевого общения, когда внимание направлено на содержание высказывания. Выполнение учащимися действий в этих случаях основываются на навыках, которые имеют различную степень автоматизма.

На первой стадии усвоения учащийся опирается на инструкции и образцы. На конечной – на собственный лингвистический, речевой и жизненный опыт. Навык является переходной ступенью между начальным (первичным) и конечным умением. Соответственно этому и предлагается определенная последовательность упражнений.

Языковые (аналитические, подготовительные, предречевые и т.д.) упражнения нацелены на усвоение конкретного языкового материала. Речевые

(коммуникативные, синтетические и т.д.) упражнения, предполагающие сформированность навыков, совершенствуют умения свободно комбинировать материал в речи адекватно ситуации [6, с. 43].

Виды упражнений в каждой конкретной системе модифицируются в зависимости от характера усвоенного материала, ступени и конечной цели обучения. Одни, уже ставшие традиционными упражнения, подготавливают умения и в тоже время способствуют овладению навыками. Другие формируют умения и в тоже время совершенствуют выработанные ранее навыки, доводят их (в идеале) до подлинного автоматизма.

Целью данной статьи является разработка системы упражнений, отвечающей современным требованиям деловой письменной речи.

Изложение основного материала. В наших условиях формируются умения иного качества, поэтому цель разрабатываемой системы упражнений требует новых критериев. Задача нашей системы упражнений заключается именно в том, чтобы сообщить знания и сформировать умения выбирать и комбинировать тот же языковой материал, но в новых условиях общения, а также стимулировать употребление структур, типичных для данной разновидности, иными словами – учащиеся должны овладеть не только практическими умениями употреблять языковой материал в высказывании, но и осознать норму речевого стиля, получив теоретические сведения, которые диктуются условиями делового общения [1, с. 12-15].

Поэтому мы можем говорить, о выработке умений пользоваться материалом в ситуациях делового общения с помощью речевых упражнений, которые проводятся после серий информационно-поисковых и языковых упражнений. Применение указанной типологии упражнений в процессе общения обучения деловому письму учащихся основывается на формировании определенных умений, которые вытекают прежде всего из специфики письменного делового общения [4, с.5-7], а также из композиционных и лингвистических особенностей делового письма и имеют следующую структуру:

А. Информационно-поисковые умения, направленные на освоение структуры и реквизитов делового письма, включают в себя: умение ориентироваться в структуре делового письма; умение выявлять основные компоненты делового письма; умение оформлять реквизиты делового письма; умение выделять доминанты делового письма; умение определять тип и разновидность делового письма по языковым формулам.

Б. Умения, связанные с продуцированием делового письма различных типов определенной тематики, включают в себя:

1. Умения и навыки, направленные на формирование языковой компетенции [2, с. 36] в области деловой письменной речи: умение правильно использовать формы речевого этикета при обращении (к лицу фирме и т.д.), при использовании фамилий, титулов, званий; умение формулировать заголовки к текстам деловых писем; умение правильно представлять сокращения; умение правильно оформлять цифровую и географическую информацию; умение придавать тексту делового письма официальность; умение заменять пассивные конструкции активными; умение усиливать

activity of high schools are not limited only to pedagogical aspects. They can be broken on two parts: internal and external. To the first, and directly pedagogical conditions concern the second – conditions of democratisation of a society as a whole.

Література

1. Запрягаев С.А. Системы высшего образования России и США // Проблемы высшего образования, 2003. – С. 39-47.
2. Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов; Российский новый ун-т, 2002. – 128 с.
3. Кремень В., Ткаченко В. Орієнтири на перспективу // Шлях освіти. – 1997. – №2. – С. 2-6.
4. Кремень В.Г. Модернізація вищої школи України в контексті принципів Болонської декларації // Вища школа. – 2004. – №6. – С. 32-40.
5. Основи демократії: Навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів / Авт. колектив: М.Бессонова, О.Бірюков, С.Бондарук та ін.; За заг. ред. А.Колодій; М-во освіти і науки України, Ін-т вищої освіти АПН України, Укр.-канад. проект “Демократична освіта”, Інститут вищої освіти. – К.: вид-во “Ай Бі”, 2002. – 684 с.
6. Ніколаєнко С.М. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства. – К.: Знання, 2005. – 319 с.
7. Гегель Г. В.-Ф. Основи філософії права. – Київ, 2000. – 205 с.
8. Огаренко В.М. Приватна і державна вища школа України: від конфронтації до інтеграції // Грані. Науково – теоретичний і громадсько-політичний альманах. – 2000. – № 5. – С. 111 – 118.

Подано до редакції 04.06.08

УДК 373.2.016 (075.8)

СИСТЕМНІСТЬ ВЗАЄМОДІЇ БАТЬКІВ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ З ДОШКІЛЬНИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

Деснова Ірина Сергіївна, асистент кафедри гуманітарних наук РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Постановка проблеми. В останні десятиліття зріс інтерес до дослідження проблеми соціалізації дитини раннього віку, розширюються напрями дослідження, уточнюється структура і функції, поглиблюється вивчення механізмів та взаємозв'язків соціалізації і виховання. На державному рівні розглядаються актуальні проблеми педагогічної допомоги батькам, що знайшли відображення в законах України «Про охорону дитинства», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю». На сьогоднішній день світове співтовариство визнає провідну роль сім'ї у первинній соціалізації підростаючого покоління, особливо дитини раннього віку. Пильна увага до цієї суспільної ланки викликана переживанням батьками значних економічних, побутових та педагогічних труднощів, які зумовлюються втратою більшості сімей родинних традицій і відсутністю сформованості нових.

Аналіз досліджень та публікацій. Сьогодні не кожен дорослий має високий рівень педагогічних знань про те, як спілкуватися з дитиною раннього віку, як її виховувати і розвивати. Саме тому гостро постає проблема допомоги батькам у вихованні дітей. Ефективність цієї роботи забезпечується налагодженням взаємодії навчального закладу з сім'єю. Особливості взаємодії з батьками дітей раннього віку висвітлено в працях Н.Авдєєвої, Н.Аксаріної, О.Волкової, Г.Маркової, О.Матвєєвої, С.Сиволоб та ін. Опрацювання (Т.В.Голубєва, Л.Ф.Островська, В.Павленчик та ін.) теоретико-методичних надбань із зазначеної проблеми свідчить про значні зміни в поглядах як на зміст взаємодії з батьками, так і на вимоги до особистості вихователя, його ролі та місця в суспільних перетвореннях (І.С.Деснова) [1, с. 39]. Ґрунтуючись на вище зазначених положеннях, перед дошкільним навчальним закладом постає проблема вдосконалення вже відомих та пошуку нових сучасних

можуть бути очними або заочними, реальними або віртуальними, відбуватися безпосередньо за основним місцем навчання або бути дистанційними, носити форму екстернату. Але всі вони можуть бути згруповані за трьома основними напрямками відношень: студент-викладач, студент-студент і студент – навчально-виховний процес. Якщо роздивитися наведені педагогічні умови за вказаними трьома напрямками відношень, можна одержати схему, наведену на рис.2.

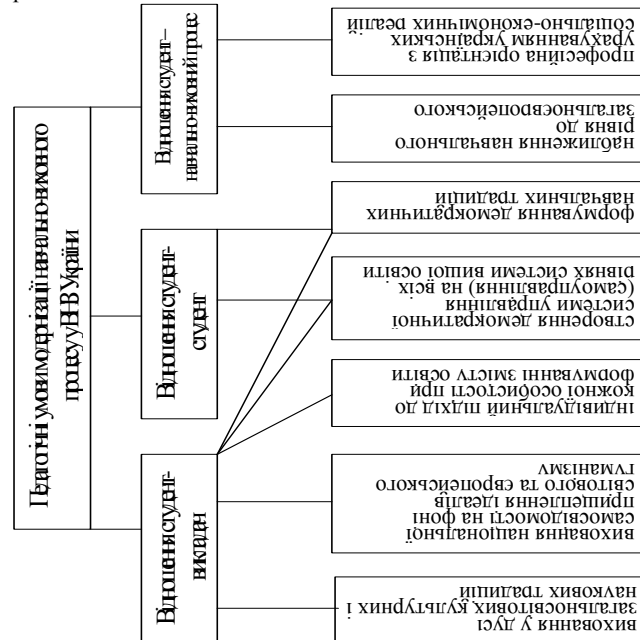


Рис.2. Схема розподілу педагогічних умов модернізації навчально-виховної діяльності ВНЗ за трьома основними видами педагогічних відношень.

Таким чином, ми встановили, що умови демократизації навчально-виховної діяльності ВНЗ не обмежуються лише педагогічними аспектами. Їх можна розбити на дві частини: внутрішню і зовнішню. До першої відносяться перелічені вище педагогічні умови, а до другої – умови демократизації суспільства в цілому. Останні являють собою рівень матеріально-фінансового забезпечення особистості, її соціальний статус, суспільно-політичну структуру і національно-ідеологічний базис суспільства.

Резюме. У статті доводиться, що умови демократизації навчально-виховної діяльності ВНЗ не обмежуються лише педагогічними аспектами. Їх можна розбити на дві частини: внутрішню і зовнішню. До першої відносяться безпосередньо педагогічні умови, а до другої – умови демократизації суспільства в цілому.

Резюме. В статье доказывается, что условия демократизации учебно-воспитательной деятельности вузов не ограничиваются только педагогическими аспектами. Их можно разбить на две части: внутреннюю и внешнюю. К первой относятся непосредственно педагогические условия, а ко второй – условия демократизации общества в целом.

Summary. In article it is proved that conditions of democratisation of teaching and educational

точность делового письма; умение сокращать тексты деловых писем; умение составлять фрагменты делового письма, используя ключевые слова и выражения; умение составлять фрагменты делового письма, используя ключевые слова и выражения.

2. Умения и навыки, направленные на формирование коммуникативной компетенции [2, с. 37] в области деловой письменной речи: умение выражать просьбу, приглашение, благодарность, извинение, любезность, отказ и т.д. в рамках содержательных аспектов делового письма, реализуя соответствующие им языковые формулы (модели); умение выражать отношение к предмету сообщения (уверенность, предположение, сомнение, возможность и т.д.); умение интерпретировать собственную позицию (согласие, несогласие, возмущение, дополнение и т.д.); умение составлять тексты деловых писем в соответствии с темой, целью, ситуацией общения (письмо-просьба, запрос, предложение, напоминание, приглашение, извещение, претензия и т.д.).

Как видно, приведенная выше структура умений состоит из двух групп – А и Б. Необходимо отметить, что формирование умений группы А является основой для формирования умений группы Б, так как без усвоения структуры и реквизитов делового письма невозможно свободное продуцирование делового письма. Таким образом, конечной целью обучения деловому письму является формирование у учащихся умений и навыков свободного продуцирования деловых писем различных типов определенной тематики, обусловленной конкретной сферой производственной деятельности.

Обучение написанию деловых писем предполагает проведение поэтапной, последовательной работы, включающей в себя

1) информационно-поисковые упражнения: а) на узнавание и употребление частотных для делового письма стереотипных словосочетаний и фраз, языковых моделей в рамках стандартных аспектов содержания, б) на ориентацию в структуре делового письма и составление делового письма адекватно плану определенной разновидности письма, направленные на формирование и развитие информационно-поисковых умений и навыков;

2) языковые упражнения на составление определенных разновидностей деловых писем с опорой на предлагаемые определенные (лингвистические и экстралингвистические) структурные компоненты, направленные на формирование языковой компетенции в области деловой письменной речи [5, с. 23].

Данная серия упражнений обеспечивает переход от подготовки к практике написания деловых писем. Особенностью этой серии является то, что учебная деятельность организуется с опорой на имеющиеся в заданиях к упражнениям микроинструкции, которые подсказывают учащимся содержание каждой фразы текста, однако оформление фраз производится учащимися самостоятельно. Следует учитывать, что выполнение таких упражнений возможно только при условии предварительного усвоения учащимися стереотипных фраз и словосочетаний в ходе выполнения ими упражнений первых двух серий.

3) речевые упражнения на составление различных разновидностей деловых писем в соответствии с целью, темой, ситуацией общения,

направленные на формирование коммуникативной компетенции в области деловой письменной речи [5, с.23].

Выводы. Таким образом, задачей начального этапа обучения деловому письму является овладение умениями и навыками по реализации стандартных аспектов содержания, характерных для деловых писем, задачей продвинутого этапа является овладение умениями и навыками свободного продуцирования деловых писем в соответствии с темой, целью, ситуацией общения. Следовательно, в содержание информационно-поисковых и языковых упражнений должны входить стандартные аспекты деловых писем, схемы их реализации и соответствующие им языковые модели – доминанты. Речевые упражнения должны строиться на основе различных производственных ситуаций письменного делового общения и специального лингвистического материала, оформляющего соответствующие этим ситуациям деловые письма.

Резюме. Данная статья посвящена системе упражнений по обучению деловому письму. Формирование информационно-поисковых умений и навыков, языковой и коммуникативной компетенций в области деловой письменной речи предполагает проведение поэтапной, последовательной работы, включающей в себя информационно-поисковые, языковые и речевые упражнения. **Ключевые слова:** деловое письмо, информационно-поисковые, языковые и речевые упражнения.

Резюме. Стаття присвячена питанню розробки системи вправ з навчання ділового письму та презентує твердження про те, що формування інформаційно-пошукових вмінь та навичок, мовної та комунікативної компетенцій у сфері ділового письмового мовлення потребує здійснення поетапної послідовної роботи за умов виконання низки інформаційно-пошукових та мовних вправ. **Ключові слова:** ділове письмо, інформаційно-пошукові та мовні вправи.

Summary. The article is dedicated to the system of exercises in business writing. Formation of researching habits and skills as well as linguistic and communicative competence pSummarys successive work which includes researching, linguistic and speech exercises. **Keywords:** business writing, researching and speech exercises.

Литература

1. Азбука делового общения. Бизнес для всех. Вып. 1. – М., 1991. – 47 с.
2. Быстрова Е.А. Цели обучения русскому языку или, какую компетенцию мы формируем на уроках // Русская словесность. – 2003. – № 1. – С. 35-40.
3. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков // ИЯШ, 1969. – № 6. – С. 31-34.
4. Демидова А.К., Смирнов А.Э. Русская коммерческая корреспонденция. – М.: Русский язык, 1985. – 223 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня.– 2003. – №5. – С.21-25.
6. Ладьяженская Т.А. Система упражнений по развитию связной речи // Совершенствование методов обучения русскому языку: Сб.ст. Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1981. – С. 43 – 47.
7. Пассов А.М. Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков. – М.: Просвещение, 1978. – 128 с.

Подано до редакції 06.05.2008



Рис.1. Ієрархічна парадигма процесу демократизації навчально-виховної діяльності ВНЗ, яка ілюструє розвиток особистості під впливом науково-технічного прогресу при переході до якісно нового рівню власних потреб

Як вже було показано, процес демократизації навчально-виховної діяльності ВНЗ нерозривно пов'язаний із демократизацією суспільства в цілому [5]. У цих двох процесах є багато спільного, діють переважно одні й ті самі базові закономірності. Демократизація суспільства відбувається за певними закономірностями, під дією певних чинників. Подібні чинники і закономірності діють й на демократизацію навчально-виховної діяльності ВНЗ, як на динамічний процес. В результаті вони формують основні принципи цієї діяльності. Такі принципи мають свою сутність, зміст і форму. Знання останніх дозволяє зрозуміти умови їх існування та розвитку, виокремити їхні основні риси. Демократична модернізація навчально-виховної діяльності ВНЗ одночасно спрямована зсередини (реорганізація процесів навчання і виховання студентів) і зовні (демократизація суспільства), тобто носить дуальний характер. Серцевиною демократичної навчально-виховної діяльності можна вважати динамічний процес співтворчості студентів і викладачів, під час якого формуються базис фахових знань, свідомість і мораль перших, а другі постійно складають іспити на звання вільних та незалежних громадян. Така демократична діяльність може розпочатися лише після переходу політичної системи країни до демократичних форм.

Враховуючи сказане, весь комплекс педагогічних умов модернізації навчально-виховного процесу у вітчизняних ВНЗ можна звести до наступних чинників: наближення навчального рівня до загальноєвропейського; виховання у душі загальносвітових культурних і наукових традицій; створення демократичної системи управління (самоуправління) на всіх рівнях системи вищої освіти; індивідуальний підхід до кожної особистості при формуванні змісту освіти; формування демократичних навчальних традицій; виховання національної самосвідомості на фоні прищеплення ідеалів світового та європейського гуманізму; професійна орієнтація з урахуванням українських соціально-економічних реалій. Відомо, що за своєю формою навчальні процеси

суспільстві з низьким економічним розвитком і високим рівнем зубожіння [7]. Саме через це виключно важливим є наявність усталених норм моралі і законності, повага до них з боку громадян. Демократія має моральні корені, які живляться етикою взаємності і людинолюбства, солідарності та кооперації. Якщо таких коренів нема, відсутній і сам дух демократії.

3. *Національний характер і національний менталітет.* Вони формуються під впливом політичних відносин минулого. Потрібний тривалий досвід діяльності в умовах свободи й панування права, щоб у національному характері з'явилися такі риси політичної культури, як терпимість, толерантність, готовність співпрацювати з тими, хто думає інакше тощо.

Дві групи вказаних передумов й становлять сутність демократизації суспільства в тій чи іншій країні. Тобто, необхідним є певний економічний рівень і соціокультурні досягнення. Перший склався в нашій країні історично, ще з радянських часів розбудови економіки. На сьогодні економіка значно змінилася за рахунок переходу до ринкових взаємин, проте її рівень можна вважати достатнім для побудови демократичного суспільства. Що стосується соціокультурної частини, то тут спостерігається значне відставання від сучасних демократичних країн і воно відбувається, в першу чергу, через низький рівень інформаційно-правового базису [5].

Зазначимо, що професійна та вища освіта є капіталом (в першу чергу як засіб виробництва та обслуговування) і цей факт необхідно враховувати під час модернізації самої освіти і формування соціально-економічних відносин між ВНЗ, що надає освіту, студентом, який її здобуває, і організацією-замовником, що зацікавлена у придбанні фахівця певного рівня яким є випускник ВНЗ. Без встановлення чітко регламентованих зв'язків між ВНЗ, студентом та організацією-замовником неможливо оптимізувати такі шляхи модернізації навчально-виховної діяльності, як орієнтація освітньої системи на створення кваліфікованого спеціаліста і впровадження загальноєвропейських освітніх стандартів.

Із сказаного можна зробити висновок, що головною рисою сутності демократизації вищої освіти є *саморегуляція змісту освіти під тиском розподілу праці*. У змісті процесу демократизації навчально-виховної діяльності ВНЗ повинні бути наявними як командно-адміністративні, так і демократичні риси. Через це до змісту слід віднести як процеси навчання, виховання і управління, так і демократичні за своєю суттю процеси самоосвіти, самоконтролю, самонавчання і самовиховання. Педагогічною умовою реалізації останніх процесів є демократичне виховання високої самосвідомості у студентів. В цьому плані розвиток особистості повинен йти поетапно згідно розвитку науково-технічного прогресу та демократичного розвитку країни і може бути відображений наведеною на рис. 1 ієрархічною схемою.

УДК 371

ОБРАЗИ ЧОЛОВІКА Й ЖІНКИ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Шевченко Алла Миколаївна, аспірант

РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м.Ялта)

Постановка проблеми. Застосування еволюційних підходів в аналізі поведінки людини дозволило дати нове тлумачення базових відмінностей у стратегіях репродуктивної поведінки чоловіків і жінок. Принципові відмінності чоловічих і жіночих стратегій пов'язані з мінімальним батьківським внеском, який за всіх умов багато разів вище для жінки. Внаслідок чого для чоловіків репродуктивні зусилля пов'язані переважно з пошуком партнерки (чоловіки конкурують за статус, владу, ресурси і територію, оскільки володіння цими ресурсами дають більше шансів на володіння жінками); для жінок, репродуктивні зусилля реалізуються переважно у формі батьківських зусиль (жінки орієнтовані на пошук ресурсів, необхідних для успішного існування їх самих і їх потомства).

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемам статевого виховання присвячено низку наукових досліджень: 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.Песталоцці, Ж.-Ж.Руссо, В.Н.Столетов, К.Д.Ушинський, Я.І.Ханбіков, А.Ф.Хинтібідзе, І.А.Шоров і ін.); пов'язані з дослідженням етнопедагогіки (Б.Х.Бгажноков, Н.Ф.Дубровін, М.Г.Загазев, 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.Шведов та ін.).

Мета статті: охарактеризувати образи чоловіка й жінки в сучасному суспільстві.

Виклад основного матеріалу. Чоловік потенційно здатний залишити більше дітей порівняно з жінкою. Проте, через гостру конкуренцію за жінок у більшості традиційних суспільств (84% традиційних суспільств практикують полігінію), спостерігається значна дисперсія репродуктивних можливостей у чоловіків. Якнайменше забезпечені чоловіки не мають жодної дружини, а найспроможніші – мають більше двох дружин, багато дітей. У традиційних суспільствах усі жінки, як правило, беруть участь у репродукції. Проте, максимально можлива кількість дітей, народжена однією жінкою, багато нижча за максимально можливу кількість дітей, зачатих чоловіком. Принципові відмінності за можливостями відтворення і батьківського внеску, з погляду теорії сексуальних стратегій, привели до формування відмінностей у критеріях вибору постійного статевого партнера у чоловіків і жінок. Чоловіки в першу чергу цінують у жінках зовнішню привабливість, молодість, здоров'я і вірність (якості, які опосередковано вказують на репродуктивний потенціал жінки і вірогідність того, що діти, народжені в браку, будуть дітьми даного чоловіка), а жінки в чоловіках цінують соціальний статус, фінансову забезпеченість, здатність постояти за себе (Buss, Бутовська, Смірнов). Критерії вибору короточасних статевих партнерів також принципово інші. Чоловіки

оцінюють у потенційній партнерці її доступність і готовність вступати в тимчасові зв'язки. При цьому чинник зовнішньої привабливості жінки залишається надзвичайно важливим. Жінки в першу чергу звертають увагу на атилетичні і привабливі фізичні дані („хороші гени”), рівно як і на можливість короткострокової економічної допомоги („додаткові помічники”). Чоловіки вдаються до стратегії короткочасних зв'язків більш охоче, ніж жінки, і є психологічно більш орієнтованими на сексуальну різноманітність (Buss). Жінки ж частіше використовують цю стратегію тоді, коли шанси на отримання адекватного постійного партнера малі, або тоді, коли вони бажають забезпечити своїм дітям більш якісні гени. Не дивлячись на те, що в сучасному індустріальному суспільстві широко поширені засоби контрацепції, сучасна людина продовжує практикувати поведінкові стратегії, які були адаптивними протягом тисяч років її еволюції.

Гендерні дослідження як новий науковий напрям виник у 70–80 рр. ХХ ст. В Європі й Америці. У вітчизняній науці гендерні дослідження з'явилися на початку 90-х рр. ХХ ст. Як міждисциплінарний напрям, що включав різні науки: філософію, антропологію, соціологію, педагогіку, історію, політологію, культурологію і т.ін. Сучасні зарубіжні і вітчизняні гендерні дослідження розвиваються в двох напрямках: women's studies (жіночі дослідження) і men's studies (чоловічі дослідження).

До кінця 1980-х років гендерні і жіночі дослідження вживалися як синоніми, починаючи з 1990-х років під гендерними дослідженнями стали розуміти вивчення всіх форм взаємодії і співіснування чоловіків і жінок у різних культурах і суспільствах.

Відкриття поняття „гендер”, а також диференціація категорій „стать”, „sex”, „гендер” дозволяє краще розібратися в статевих проблемах, розглядаючи біологічні і соціокультурні чинники як разом, так і незалежно один від одного. Розмежування понять „стать” і „гендер” дозволяє здійснювати диференційований аналіз парних категорій: 1)чоловіче – жіноче; 2)мужнє – жіночне; 3)маскулинне – фемінне; 4)маскулинна жінка – фемінний чоловік; 5)типова – нетипова жінка; 6)типовий – нетиповий чоловік (Н.І.Андрєєва) [3]. При цьому їх співвідношення розглядається як загальнолюдське і специфічне, як універсальне і конкретне, як типове й особливе, як частина і ціле і т.ін.

Поняття „гендер” у сучасній науці має декілька значень і використовується в різних контекстах: 1) гендер як стратифікаційна категорія; 2) гендер як культурна метафора; 3) гендер як наукова дифініція; 4) гендер як соціокультурний конструкт і т.ін. На відміну від поняття „гендер” неопрацьованими і невикористаними виявилися поняття гендерна проблема, проблема статі і т.ін.

Отже, під проблемою статі розуміється теоретичне вивчення і розв'язання комплексу питань і завдань, що розглядають роль і місце чоловіків і жінок у суспільстві, генезис, детермінацію і трансформацію їх відносин у суспільному розвитку. Проблема статі в історії розвивалася в декількох напрямках: згідно першому напрямку (біологічному) стать визначається біологічно. З.Фрейд говорив „Анатомія – це доля”. Згідно другого напрямку (гендерного) стать визначається соціокультурно. Симона де Бовуар підтвердила свою теорію

суспільства [6].

До *об'єктивних внутрішніх передумов* демократичного розвитку належать: економічні (економічне зростання і достатньо високий рівень добробуту, визнання і наявність приватної власності, ринкові відносини), соціальні (наявність достатньо численного середнього класу, розвиток громадянського суспільства, системи соціального захисту незаможних верств населення), культурно-психологічні (певний рівень масової освіченості, громадянська політико-правова культура, достатньо високий рівень моралі, демократична соціокультурна традиція).

Якщо весь набір *умов становлення процесу демократизації суспільства* розбити на мінімальну кількість найбільш значущих класів, то до них слід віднести два: *економічні умови і соціокультурні умови* [5]. До першого класу відносяться:

1. *Рівень економічного розвитку*. Ще Г.Гегель відзначав руйнівний вплив бідності як на людську особистість, так і на стан громадянського суспільства, якщо незаможні становлять в ньому найчисленніший прошарок [7]. Ефективними в плані розвитку демократизації є такі економічні системи, в яких освоюють нові технології, забезпечують постійне зростання виробництва, національного валового продукту, добробуту населення. Ці системи повинні бути засновані на приватній власності і ринкових методах господарювання.

2. *Форми власності*. Повинне існувати певне співвідношення між власністю, ринком і формою здійснення державної влади й управління. Наприклад, державна і приватна власність є взаємними антагонізмами, проте тільки певний баланс між ними може гарантувати демократичний розвиток країни, забезпечення соціального захисту тощо [8]. Окрім вказаних двох форм власності, існують акціонерна, групова (колективна).

3. *Ринкові відносини*. Ринок сприяє економічному зростанню, підвищенню рівня добробуту, а добробут забезпечує стійкість демократичних інститутів. Ринок привчає людей до самостійного вибору пріоритетів та відповідальності і тому формує самостійну, відповідальну й здатну до розв'язання суспільних проблем особистість. Завдяки системі укладання угод і досягнення компромісів між партнерами ринок формує ідеї рівноправності. За своєю природою ринок породжує нерівність, тому створює потребу її компенсації політичними важелями, що й забезпечує “політичний ринок”, суб'єкти якого пропонують соціальну справедливість. Економічний ринок представляє приватні та вузькогрупові (кланові) інтереси, що породжує потребу протиставлення йому на політичному ринку суспільних громадських цінностей.

До другого класу умов відносяться [5]:

1. *Громадянське суспільство*. Це автономна (стосовно держави), сфера публічного життя, що самоорганізується, в якій громадяни створюють асоціації, спілки та інші об'єднання задля задоволення власних потреб і захисту своїх інтересів. Ця сфера формує соціальний капітал і громадянську політичну культуру.

2. *Мораль і правосвідомість*. Характерною рисою економічних чинників є тенденція підміняти собою мораль і право. Особливо яскраво це виражено у

шаблів громадянського зростання.

9. Забезпечення рівних умов вступу до ВНЗ, навчання у ньому, а також рівних можливостей набуття подальшої освіти впродовж всього життя.

10. Орієнтація вищої освіти на кінцеві результати – працевлаштування випускників з одного боку і задоволення вимог споживачів-роботодавців з іншого. Спрямованість освітньої системи на створення сучасного фахівця найвищого гатунку.

Перелічені риси демократичної навчально-виховної діяльності ВНЗ відображають ті демократичні процеси, які є характерними для розвинутих демократичних країн (в першу чергу країн Євросоюзу), а також тією чи іншою мірою починають впроваджуватися у систему вітчизняної вищої освіти. Орієнтуючись на ці риси, як на кінцевий результат, простіше зрозуміти комплекс умов, що можуть призвести до нього. Існує нерозривний зв'язок між рівнем демократичності суспільного устрою у тій чи іншій країні й загальним піклуванням про демократичність освіти у цій країні [5]. Наочним прикладом такого зв'язку може служити впровадження засад Болонської декларації та її впровадження у системи вищої освіти країн Євросоюзу. Багатогранність процесів сьогодення і швидкоплинні зміни у науково-освітній сфері ускладнюють просте й універсальне визначення педагогічних умов та критеріїв демократизації навчально-виховної діяльності ВНЗ, вимірювання рівня цієї демократизації, оцінювання і порівняння її у різних країнах. В нашій роботі ми спробуємо визначити лише педагогічні умови, що передують демократичній модернізації, яка відбувається згідно стандартів Болонської декларації.

Ми встановили, що підґрунтям для демократизації навчально-виховного процесу у ВНЗ є демократизація суспільства в цілому. З наведених вище десяти рис стає зрозумілим дуже тісне переплетіння і взаємне проникнення цих двох процесів. Виявлення особливостей одного з них стає можливим через виявлення особливостей іншого. Звідси випливає, що *потрібно враховувати сутність, зміст і форму демократизації певного суспільства, як складових комплексу зовнішніх умов демократичної модернізації навчально-виховного процесу.*

Процес демократизації суспільства може відбуватися лише за певних умов. Ці умови, а точніше – передумови, поділяються на об'єктивні і суб'єктивні, вони можуть бути внутрішніми і зовнішніми [5]. До *об'єктивних внутрішніх умов* відносяться такі, що характеризують ситуацію (економічну, культурну, соціопсихологічну), яка складається у певній країні в процесі історичного розвитку і призводить до становлення на шлях демократичного розвитку. *Об'єктивні зовнішні умови* вказують на вплив геополітичного становища і міжнародних відносин на вибір державою напрямку розвитку і спроможність перейти до демократії, а також на зовнішньополітичну ситуацію, яка є певним середовищем, в якому відбувається демократизація. *Суб'єктивні внутрішні умови* пов'язані із рівнем свідомості громадян (насамперед інтелектуальної і політичної еліти), які виходять на певний рівень розуміння того, що найкращим варіантом розв'язання накопиченої сукупності суспільних проблем є перехід до демократичного ладу. Вказані громадяни повинні виявити політичну волю і уміння керувати процесом демократизації

фразою: „Жінкою не народжуються, жінкою стають”. Автор віддає перевагу третьому напрямку (біогендерному), тобто стать визначається біологічними і соціокультурними чинниками одночасно, тобто жінками і чоловіками спочатку народжуються, а потім стають. Отже проблема статі є бінарною, за своєю природою біосоціальною, оскільки складається з двох компонентів: природно-природничого, що включає морфологічні, анатомічні, фізіологічні, психологічні відмінності статей і соціокультурного, причому природно-природничий компонент залишається постійним тоді як гендерний – рухливим і мінливим.

Гендерна проблема – це виявлення соціокультурних чинників, детермінуючих відмінності в поведінці, соціальних та інших функціях чоловіків і жінок. Вона є частиною проблеми статі і співвідноситься вони як частина і ціле. В узагальненому вигляді можна виділити такі основні аспекти:

1. Соціальну ранжованість, визначальну роль чоловіків і жінок у суспільстві (престиж, соціальна репутація, ступінь пошани і т. ін.);
2. Соціальну стратифікацію, що визначає місце чоловіків і жінок у суспільстві (соціальний статус, місце в соціальній ієрархії і т.ін.);
3. Проблему взаємовідношення статей або діалог статей (соціокультурний);
4. Сімейно-шлюбні відносини.

Гендерна проблема взаємопов'язана з гендерною культурою. В результаті наукового дослідження виявлено закономірний зв'язок: чим вище рівень соціокультурного розвитку суспільства, тим вище рівень культурної міжстатевої взаємодії. І навпаки, чим вище рівень соціокультурного розвитку суспільства, тим вище рівень культурної міжстатевої взаємодії.

В історії людства виділено три основні типи гендерної культури: 1. Матріархат; 2. Патріархат; 3. Біархат.

При більш докладному їх розгляданні Н.І. Андреевою пропонується, класифікація основних типів гендерної культури: 1) чистий матріархат; 2) чистий патріархат; 3) змішаний матріархат; 4) змішаний патріархат; 5) чистий біархат; 6) змішаний біархат; 7) безстатевої біархат.

В основі гендерного конфлікту лежить статева дискримінація, коливається від прихованої „завуальованої” форми до відкрито ворожої. Рішення гендерного конфлікту можливе за допомогою певних заходів: з одного боку, законодавчо, з другого боку, через формування гендерної толерантності в суспільній та індивідуальній свідомості. Під якою розуміється об'єктивне, неупереджене ставлення до представників іншої статі, що включає онтологічний, гносеологічний, аксіологічний, правовий та інші аспекти суспільного життя.

У сучасній філософській науці виникла актуальна необхідність вироблення нової парадигми мислення про співвідношення чоловічого і жіночого початків у суспільстві. Підкреслюється особлива роль гендерної культури та її вплив на формування суспільної й індивідуальної свідомості у дусі гуманізму, толерантності, мудрості, доцільності, подолання гендерних забобів і стереотипів.

Основний акцент у науковій дискусії зроблено на етнопсихологічних і

етносоціологічних аспектах маскулинності. Науковцями представлено результати досліджень чоловічих стратегій поведінки (у тому числі, конфліктності й агресивності в різних соціокультурних, етнокультурних і професійних групах), гендерних аспектів міжвікової і міжетнічної напруженості, розглянуто особливості чоловічих і жіночих етнообразів (система цінностей, спосіб життя) та їх віддзеркалення в різних видах мистецтва, етнопсихологічні аспекти виховання хлопчиків і т.ін.

Дана проблематика сьогодні знаходиться у фокусі наукової і суспільної уваги як в Україні, так і за кордоном. Про інтерес до теми свідчать зростання публікацій і наукових заходів у різних галузях знання, присвячених гендерній маскулинній тематиці. Соціальним виявам чоловічого і мужності присвячено низку досліджень і конференцій, що проводяться в США (University Illinois at Urbana-Champaign/Summer Research Laboratory) і Німеччині, видання Інституту етнології й антропології РАН („Чоловіча збірка”, книги і статті Центру етногендерних досліджень IEA РАН) і РОО „Московський центр гендерних досліджень” ІСЕРН РАН і ін.

Дослідниками приділяється недостатня увага мотивації заборони участі в грі осіб протилежної статі через розкриття семантики гри та її термінології. Особливу групу складають ігри хлопчиків з киданням палиці – „Віл”, „Вивертень”, „Ластівка”. Палиці для ігор („кий”, „ковинька”) спеціально виготовлялися, виходячи зі зростання конкретної дитини, і метилися. Слід зазначити, що назва „кий” співвідноситься з дієсловом „кувати”, має незаперечний зв'язок із героєм-змієборцем. Використання палиці в ігровій ситуації дозволяє ототожнювати її зі зброєю і розглядати як предмет, який проводить удар, має на меті переродження/перетворення. Символіка кидання палиці детально розглядалася Н.І. Товстим. Маніпулювання палицями в цих іграх мало символіку навчання мистецтву володіння зброєю, семантика яких зливається і має велике значення для входження хлопців у доросле життя (Н.В.Аксьонова) [1].

Другу групу складають ігри з використанням не тільки палиці, але і предмету, який за допомогою палиць, катають по землі – „Свинка” (з декількох видами „Свинку заганяти”, „Солодючка”, „Загонючка”, „Гилла”, „Дук”, „Масло”, „Місяць”. Цим предметом є м'яч. Розгляд процесу виготовлення м'яча для гри і проведення паралелей із магією скотарства, дозволяє нам зробити висновок про тісний зв'язок понять м'яча і стада. Зв'язок із символікою худоби підкреслюється і назвою ігор – „Свинка”, „Масло”. Важливе зауваження Т.А. Бернштам про те, що м'яч, ототожнюється з нареченою, за яку беруть викуп „на м'яч”. Через розуміння стада як жінки і стадаж м'яча можна збудувати семантичний ряд жінка=стадо=м'яч.

Семантика терміну „свинка” реконструюється через приналежність до атрибутів бога Велеса (св. Василь), як покровителя домашніх тварин. Подібні уявлення слід, на нашу думку, розглядати в контексті, так званого, основного міфу, в якому йдеться про викрадення стад богом Велесом або умикання ним дружини бога-громовержця.

Участь у подібних іграх була необхідною кожному хлопчику для повноцінного входження в розряд дорослих, що було неможливим без

актуальність орієнтації вищої освіти саме на європейську модель. У зв'язку з цим у 2004 р. в Україні почали активне впровадження основних ідей, наведених у Болонській декларації [4].

Як зазначалося у багатьох авторів, сліпе копіювання Болонської системи вітчизняними ВНЗ не призведе до позитивних результатів через значну розбіжність між соціально-економічною ситуацією, історико-культурними традиціями і менталітетом людей в нашій державі та країнах Європи. Постає питання щодо демократичної модернізації навчально-виховної діяльності ВНЗ України з метою наближення її до загальноєвропейських стандартів. Вирішення цієї, дуже актуальної, проблеми сучасності вимагає проведення комплексного аналізу навчально-виховних процесів в європейських та вітчизняних ВНЗ, які відбуваються в наш час. Такий аналіз дасть підстави для визначення педагогічних умов демократичної модернізації діяльності вітчизняних ВНЗ. В свою чергу, розуміння цих умов дозволить накопичити необхідний потенціал для вирішення вказаної проблеми.

Оскільки мова йде про демократичну модернізацію, однією з головних умов відбуття цього процесу є забезпечення прав, вільностей та інтересів кожного елемента з двох множин громадян, що беруть у ньому участь, тобто викладачів і студентів. Якщо співставити базові закономірності та цінності, притаманні демократичній системі в цілому, із цінностями окремих складових елементів, наприклад таких як особистість і міжособистісні взаємини, можна сформулювати наступні *головні риси демократичного навчально-виховного процесу у ВНЗ* [5]:

1. Відсутність політичної заангажованості й нав'язування певних поглядів, притаманних тоталітарним режимам влади.
2. Формування вільної особистості у громадян, здатних свідомо брати участь у політичному житті, зміцнювати й розвивати демократію.
3. Надання студентам широких можливостей вибору навчальних курсів (у тому числі й у інших ВНЗ) та викладачів, за чіткого розуміння ними кінцевої мети свого навчання.
4. Навчання студентів самостійності, надання їм максимальної свободи у поєднанні із вихованням відчуття відповідальності за свої дії, рівень і напрямок підготовки, а також за напрямком змін у тому оточенні, в якому вони живуть і навчаються.
5. Зведення ролі викладача до рівня помічника у одержанні знань та умінь. Використання системи наставників (тьюторів) для привчання студентів до самостійності та громадянської відповідальності.
6. Наявність демократичної системи надання і оцінювання знань, яка стимулює студентів до постійної праці по оволодінню ними і найбільш адекватно відображає індивідуальний розвиток та здібності.
7. Контроль якості освіти здійснюється незалежними (в першу чергу від міністерства освіти) організаціями як на рівні студентів, так і на рівні викладачів. Вплив рекомендацій таких незалежних організацій на функціонування ВНЗ.
8. Використання студентського самоврядування у академічних групах та гуртожитках (тобто на рівні навчання і побуту), як одного із найважливіших

педагогічний досвід, готовність до інноваційної педагогічної діяльності.

Резюме. Формирование готовности будущих учителей к инновационной деятельности является одним из заданий учебно-воспитательного процесса высшего учебного педагогического учреждения. В статье рассматриваются теоретические аспекты вопроса готовности к инновационной деятельности, и проводится анализ процесса формирования готовности к инновационной деятельности будущих учителей начальных классов в Славянском государственном педагогическом университете. Изучение действующего учебного плана показало, что теоретическая подготовка в инновационной деятельности будущих учителей является достаточной, а ее практический аспект требует дальнейшего усовершенствования. **Ключевые слова:** передовой педагогический опыт, готовность к инновационной деятельности

Summary. The formation of readiness of future teachers to innovative activity is one of the aims of educational process of high educational teachers' training institute. The theoretical aspects of the problem of readiness to innovative activity are considered; and the process of formation of readiness to innovative activities of future primary school teachers of Slavyansk State Pedagogical University is analyzed in the article. The research of active curriculum showed that the theoretical training in innovative activity of future teachers is sufficient, and its practical aspect requires the following improvement. **Keywords:** advanced pedagogical experience, readiness to innovative activity

Література

1. Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Т.М. Демиденко; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. - Луганськ, 2004. - 20 с.
2. Бондарь В.И., Красовицкий М.Ю. Проблемы выявления, обобщения и использования передового педагогического опыта // Сов. педагогика, 1979. – № 8. – С.82-88.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник.–К.: Академвидав, 2004.– 352 с.
4. Система педагогічної освіти та педагогічні інновації/ В.Олійник, Я.Болюбаш, Л.Даниленко, В.Довбищенко, І.Єрмаков, С.Клепко. – К., 2001. –59 с.
5. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сос. Е.С.Рапацевич– Мн.: «Соврем.слово», 2005. – 720 с.

Подано до редакції 10.06.08

УДК 378.6.147:004 (477)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ДЕМОКРАТИЧНОЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВНЗ

*Дворнікова Надія Степанівна, проректор з навчально-виховної роботи
Карпатський Інститут підприємництва Університету «Україна»*

Оновлення навчально-виховної діяльності вітчизняних ВНЗ вимагає ефективних підходів, методів і засобів підготовки фахівців нової генерації. Виникає необхідність у заміні тих залишки авторитарної педагогіки, що є спадщиною радянської освітньої системи, педагогікою співробітництва, здійснення ефективного навчання студентів на базовому, розширеному й поглибленому рівнях. В світовій практиці розвинені країни вже проходили етап змін, пов'язаний із максимальним наближенням результатів освітньої діяльності до вимог розвитку ринкової економіки та процесів глобалізації. Першими такі реформування вищої освіти почали проводити в США у 1990-1991 рр. (створення так званої “нової освітньої ініціативи”) [1]. У 1997-1999 рр. ці реформування відбулися і у Європі (Університетська хартія, Лісабонська конвенція, Сорбонська і Болонська декларації). В Росії, базуючись на досвіді цих країн, у 2002-2003 рр. також дійшли до висновку про необхідність впровадження реформи вищої освіти [2].

В нашій країні значна кількість авторів ще з кінця минулого століття зазначала необхідність впровадження демократичних реформ у навчально-виховну діяльність ВНЗ (наприклад, [3]). Але спільна думка відносно напрямку таких реформ почала формуватися багато в чому під впливом прийняття Болонської декларації. Ситуація початку ХХІ сторіччя вказувала на зростаючу

наявності низького соціального статусу – пастушка. Цей первинний статус дає можливість хлопчику не тільки оволодіти професійними навичками (соціальна сфера), але й освоїти знання про міф (сакральна сфера). Тому можна припустити, що ігри подібного роду не тільки соціалізували дітей, вони давали їм можливість оперувати поняттями космогонічного порядку. Подібні ігри дублювали уявлення про те, що зміні пір року передує поєдинок між богами.

Чоловік завжди був захисником. На думку народу, це його головне, божественне призначення. Недаром три іпостасі цього призначення широко представлено в сонмі православних святих: воїн (Олександр Невський), мудрець (князь Ярослав Мудрий, у даному контексті – правитель), подвижник-молитвеник (Сергій Радонежський). Подвижництво мало різні рівні складності і зречення від світу. Виразалося воно в таких формах як старецтво, келейництво, чернецтво, странніцтво, жебрацтво й юродство в Христі.

Ставлення в цілому до подвижництва в народі було позитивним. Хоча в селянському середовищі існувала думка, що чоловік повинен працювати на землі, оскільки „молитися легше, ніж працювати”. Проте якщо таке траплялося, то односельці вважали, що у них з'явився заступник перед Богом.

Сам вибір такого життєвого шляху в кожному випадку мав свої особливості. Не говорячи вже про те, що спонукальні причини зречення від світу у чоловіків і жінок відрізнялися. Будь-яке подвижництво має основою бажання всецілого служіння Богу. Але кожний подвижник суспільством розглядався як молитвеник, заступник перед Богом за це суспільство і сам був невід'ємною його частиною. Але і тут жіноче і чоловіче подвижництво розрізнялося. Головним було те, що перші служили світу, навіть у разі відходу від нього, а другі – молилися (і моляться) за світ (Н.В.Алексеева) [2].

Висновки. У результаті аналізу класифікації гендерної культури можна зробити такі висновки:

1. Безстатева культура безперспективна і може привести до негативних соціальних наслідків;
2. Сучасна гендерна культура є змішаним патріархатом;
3. Оптимальним варіантом гендерної культури є змішаний біархат;
4. Будь-який тип гендерної культури в чистому вигляді побудований на домінуванні однієї статі над іншим, що веде до гендерного конфлікту.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці технології гендерного виховання молодших школярів засобами фольклору народів Криму в умовах полікультурного середовища.

Резюме. Застосування еволюційних підходів в аналізі поведінки людини дозволило дати нове тлумачення базових відмінностей у стратегіях репродуктивної поведінки чоловіків і жінок. Принципові відмінності чоловічих і жіночих стратегій пов'язані з мінімальним батьківським внеском, який за всіх умов багато разів вище для жінки. **Ключові слова:** чоловік, жінка, гендерні дослідження, гендер, стать.

Резюме. Применение эволюционных подходов в анализе поведения человека позволило дать новое толкование базовых отличий в стратегиях репродуктивного поведения мужчин и женщин. Принципиальные отличия мужских и женских стратегий связаны с минимальным родительским вкладом,

который при всех условиях значительно выше для женщины. **Ключевые слова:** мужчина, женщина, ендерные исследования, гендер, пол.

Summary. The application of evolutionary approaches in the analysis of conduct of man allowed to give new interpretation of base differences in strategies of reproductivnogo conduct of men and women. The of principle differences of masculine and womanish strategies are related to the minimum paternal deposit which at all terms considerably higher for woman. **Keywords:** man, woman, gendernie researches, gender, floor.

Література

1. Аксёнова Н.В. Мужская атрибуция игр с использованием палки (по материалам Слобожанщины в конце XIX – начале XX ст.) // „Мужское” в традиционном и современном обществе. – М., 2003. – С.9-10.

2. Алексеева Н.В. Мужчина и женщина: особенности подвижности в русской православной традиции // „Мужское” в традиционном и современном обществе. – М., 2003. – С.10-11.

3. Андреева Н.И. Гендерная культура в современном российском обществе // „Мужское” в традиционном и современном обществе. – М., 2003. – С.12-14.

Подано до редакції 23.05.2008

УДК 371

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЛЕКСИЧНОЇ РОБОТИ ТА РОЗВИТКУ СЛОВЕСНОЇ ТВОРЧОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Горбунова Наталія Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м.Ялта)

Постановка проблеми. Актуальність проблеми визначається необхідністю вдосконалення змісту та методів виховання і навчання дітей дошкільного віку в умовах дошкільного навчального закладу. В методиці розвитку мовлення дітей дошкільного віку домінує підхід, відповідно з яким провідним у лексичній роботі є розширення обсягу словника, що визначається перш за все завданнями розумового розвитку. Безумовно це актуальне і важливе завдання, проте основним напрямом лексичної роботи має бути забезпечення мовленнєвого, мовного розвитку дітей, створення умов для ефективного оволодіння рідною мовою як засобом спілкування. Відповідно до цього в методиці розвитку мовлення дошкільників необхідно підвищити питому вагу роботи над словом як структурною одиницею мови, визначальною властивістю якої є семантичний зміст, значення. Словам як знакам системи мови, що позначають об'єкти дійсності, притаманні багатозначність, полісемія, вони вступають у різноманітні семантичні відносини (синонімічні, антонімічні та т.ін.), які необхідно розкрити дітям з метою забезпечення повноцінного засвоєння ними рідної мови.

Аналіз досліджень і публікацій. Зміст і методика роботи щодо збагачення та активізації словника дітей дошкільного віку розкриваються в роботах Г.М.Бавикиної, Г.М.Богатирьової, Н.П.Іванової, А.П.Іваненко, Н.В.Кудикиної, В.І.Логінової, Ю.С.Ляховської, Н.П.Савельєвої, О.М.Струніної та ін. Про значення роботи над смисловою стороною слова йшлося в низці наукових досліджень (Г.М.Леушина, І.І.Срезневський, А.П.Усова, К.Д.Ушинський та ін.). На необхідність роботи над розвитком розуміння значень слів, їх правильного вживання вказували Р.Й.Жуковськ, М.М.Коніна, Л.А.Пеньєвська, О.І.Сольвіова, С.І.Тихєєва та ін.). У дослідженнях, проведених у різних вікових групах дитячого садка, розглядалися питання

«Основи наукових педагогічних досліджень», який знайомить студентів із поняттям передового педагогічного досвіду як одним із методів наукового педагогічного дослідження.

Сучасні суспільні тенденції гуманізації змісту, методів і форм педагогічного процесу, орієнтація на вияв індивідуальності кожного учня висувають серйозні вимоги до особистості педагога, розвитку його творчого потенціалу. Одним із можливих шляхів реалізації цього підходу є курс «Основи педагогічної майстерності», Теоретичну основу курсу становлять положення про педагогічну діяльність як рефлексивне керування роботою учня з метою розвитку його особистості. Тому в запровадженому курсі студентам надається можливість розвивати ті якості вчителя, які є основою рефлексивного управління: спостережливість, увагу, динамізм, емоційну стабільність, креативність тощо.

Освоєння курсу «Основи педагогічної майстерності» відбувається в умовах, наближених до майбутньої педагогічної діяльності. З цією метою на практичних заняттях пропонується мікрОВикладання, розв'язування педагогічних задач і педагогічних ситуацій. Використовуючи конкретні практичні форми реалізації своїх умінь, здібностей і знань, студенти мають можливість аналізувати й оцінювати свою діяльність. Головна мета курсу – формування у студентів потреб професійно розвиватися, досягати педагогічної майстерності у подальшій діяльності. Метою курсу «Педагогічні технології в початковій школі» є ознайомлення студентів із новими підходами в організації навчання і виховання школярів, без знання яких неможливе їхнє становлення як фахівців. Методики викладання освітніх галузей конкретизують знання про реалізацію відповідних технологій при вивченні окремих предметів і сприяють оволодінню практичними навичками освоєння педагогічних інновацій та розроблення нових. Під час проходження педагогічної практики студенти знайомляться з досвідом роботи кращих вчителів-практиків, які в своїй професійній діяльності реалізують не тільки надбання педагогічної науки, а й власні знахідки.

Висновки. Аналіз реального стану підготовки майбутніх вчителів початкових класів до інноваційної діяльності в Слов'янському державному педагогічному університеті дає нам уявлення про сучасну ситуацію, що склалася. На наш погляд, теоретична підготовка до інноваційної діяльності майбутніх вчителів є достатньою, однак її практичний аспект потребує подальшого удосконалення. До числа завдань педагогічної практики необхідно включити виявлення і узагальнення педагогічного досвіду вчителів-практиків. При виконанні завдань самостійної роботи має збільшитись доля завдань пошукового характеру, що позитивно впливають на мотивацію і значно підвищують якість засвоєння нових знань. Необхідно також більш широко використовувати сучасні інформаційні технології.

Резюме. Формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх вчителів є одним із завдань начально-виховного процесу вищого навчального педагогічного закладу. У статті розглядаються теоретичні аспекти питання готовності до інноваційної діяльності та аналізується процес формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх вчителів початкових класів у Слов'янському державному педагогічному університеті. Вивчення діючого навчального плану показало, що теоретична підготовка до інноваційної діяльності майбутніх вчителів є достатньою, однак її практичний аспект потребує подальшого удосконалення. **Ключові слова:** передовий

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності – особливий особистісний стан, який вимагає наявності у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії. Багато проблем, що постають перед педагогами, які працюють в інноваційному режимі, пов'язані з низькою інноваційною компетентністю – системою мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, котрі забезпечують ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми.

Готовність педагога до інноваційної діяльності визначається за такими показниками: інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи; усвідомлення потреби впровадження педагогічних інновацій у власній педагогічній практиці; зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик, налаштованість на експериментальну діяльність; готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності; володіння практичними навичками освоєння відомих педагогічних інновацій та розроблення нових. Ці показники виявляються в різноманітних поєднаннях і взаємозв'язках. Зокрема, потреба у нововведеннях активізує інтерес до найсвіжіших знань у конкретній галузі, а успішність власної педагогічної інноваційної діяльності допомагає долати труднощі, знаходити нові способи діяльності, відстоювати новаторські підходи у суперечці з тими, хто їх не сприймає [3, с.281].

Цілком логічно, що модель підготовки студентів педагогічних навчальних закладів до використання інноваційних технологій, як правило, включає такі взаємозумовлені компоненти: поінформованість про інноваційну педагогічну технологію; технологізованість у формуванні компетентності студентів щодо розробки та використання інноваційних педагогічних технологій; результативність підготовки студентів до використання інноваційних педагогічних технологій та її оцінку [4, с.51].

На прикладі навчального плану підготовки бакалавра початкової освіти (2006 р.) Слов'янського державного педагогічного університету розглянемо дисципліни, які спрямовані саме на підготовку майбутніх вчителів до інноваційної діяльності: вступ до спеціальності, історія педагогіки, дидактика, теорія та методика виховання, основи наукових педагогічних досліджень, основи педагогічної майстерності, педагогічні технології в початковій школі, методики викладання освітніх галузей («Мова і література», «Мистецтво», «Математика», «Людина і світ», «Здоров'я і фізична культура», «Технології») і педагогічні практики.

Основні педагогічні дисципліни (вступ до спеціальності, історія педагогіки, дидактика, теорія та методика виховання) знайомлять студентів із педагогічною спадщиною класиків, формують уявлення про основні поняття педагогіки. Навчально-виховна практика потребує вміння визначення мети і завдань своєї діяльності, пріоритетних шляхів удосконалення організації різноманітних педагогічних процесів тощо. Ось чому вагомою складовою професійно-педагогічної освіти є залучення студентів до наукової творчості з завершенням її у формі дипломної роботи. Цьому сприяє вивчення курсу

розуміння і вживання слів, формування й активізації словника дітей, змісту й обсягу словника різних тематичних груп і т.ін. (Г.М.Бавикіна, А.Н.Богатирьова, В.В.Гербова, Ю.С.Ляховська, А.П.Іваненко, Н.П.Іванова, В.М.Яшина та ін.).

Мета статті: виявити взаємозв'язок лексичної роботи та розвитку словесної творчості дошкільників.

Виклад основного матеріалу. Одним з важливих завдань мовленнєвого розвитку дитини-дошкільника є лексична робота. Саме в процесі роботи над словом діти не тільки засвоюють його лексичне та граматичне значення, а й вчаться складати словосполучення й речення, зв'язне висловлювання. Водночас діти вчаться вибирати з лексичного запасу найбільш влучні слова, що будуть найбільш точно висловлювати ту чи іншу думку.

Важливою частиною оволодіння лексиною є розуміння значення слів, яке перебуває в тісному взаємозв'язку з опануванням граматичною будовою мовлення. Необхідною умовою формування усвідомлення явищ мови і мовлення є семантичний відбір слів відповідно до контексту та мовленнєвої ситуації.

У дошкільній лінгводидактиці широко висвітлено різні аспекти засвоєння словника, формування граматичної будови мовлення. Разом із тим необхідність роботи над точністю слововживання, над розумінням смислових відтінків значень слів, їх ролі в розвитку словесної творчості дітей вивчена недостатньо.

Метою дослідження Л.О.Колунової „Робота над словом у процесі розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку” було вивчення особливостей розуміння дошкільником смислових відтінків значення слів, правильного і точного вживання їх у зв'язному висловлюванні.

Л.О.Колунова зауважує, що розуміння і точне вживання в мовленні смислових відтінків слів відповідно до контексту можна розвивати при дотриманні таких умов: - сформувати елементарне усвідомлення семантичних відносин через ознайомлення з синонімами, антонімами, багатозначними словами, що сприяють точності та яскравості висловлювання; - показати відмінності значень слів залежно від смислових відтінків, що дають їм додаткові емоційно-оцінні характеристики; - розвивати в дітей точність і доцільність вживання слів у словосполученнях і реченнях, конкретних мовленнєвих ситуаціях; - сформувати вміння відбору найбільш доцільних мовних засобів при складанні оповідань і казок.

Л.О.Колуновою розроблено методику роботи над словом у процесі розвитку словесної творчості старших дошкільників; вперше вивчено вплив роботи над смисловими відтінками слова і точністю слововживання на розвиток уміння свідомо використовувати різноманітні мовні засоби у самостійному зв'язному висловлюванні; експериментально доведено необхідність роботи над словом у процесі ознайомлення з художньою літературою та розвитку словесної творчості старших дошкільників.

Дослідження Л.О.Колунової спирається на праці лінгвістів, які розмежовують граматичне і лексичне значення слів, але не як їх протиставленість у слові, а як безпосередню конкретизацію, опору лексичного

значення на граматичне [3].

У граматичній структурі слова розглядаються морфemi, які беруть участь у вираженні лексичного або граматичного значення. Словотворчі морфemi служать для вираження смислу слова або його відтінків (емоційно-експресивних і стилістичних). Доречне вживання іменників, дієслів, прикметників з різними суфіксами, що надають їм смислові відтінки, доповнюють характеристику предмета, явища, події, поглиблюють уявлення про предмет, розширюють межі слововживання.

Найбільш розповсюджені в роботі з дітьми емоційно-оцінчі та експресивні морфemi, які відіграють важливу роль у творах художньої літератури різних жанрів і широко вживаються в авторських оцінках, мовленні персонажів.

Робота над розумінням смислових відтінків слова здійснюється в єдності з розвитком усіх сторін мовлення, у взаємозв'язку ознайомлення з художньою літературою з мовленнєвими вправами. Робота над точністю слововживання (смисловими відтінками, синонімами, антонімами, багатозначними словами) є ефективним засобом розвитку словесної творчості дітей старшого дошкільного віку.

Сформоване чуття мови до вживання смислових відтінків слова, доречне їх уживання в різних мовленнєвих контекстах має привести до свідомого використання мовленнєвих засобів у самостійному зв'язному висловлюванні.

Слова, позначаючи предмети та явища позамовної дійсності, відображають ті зв'язки, що існують між ними. Разом із тим, між словами існують і власне мовні зв'язки, завдяки чому вони об'єднуються в лексико-семантичні групи. Від значення слова залежить можливість узгодження його з іншими словами. Для багатозначного слова саме така сполучуваність визначає те чи інше значення (О.М.Гвоздев, Б.М.Головін, О.О.Леонтьєв, Л.А.Новіков, Ю.С.Степанов, А.А.Уфимцева, Д.М.Шмельов, М.М.Шанський) [2].

Необхідність навчання дітей різними способами словотворення викликана тим, що дошкільники відчувають значні труднощі при виборі найбільш точного і яскравого слова в будь-якому конкретному висловлюванні (Л.А.Айдарова, Н.В.Гавриш, Л.О.Колунова, М.С.Лаврик, Г.О.Смага, Ф.О.Сохін, О.М.Струніна, А.Г.Тамбовцева, О.С.Ушакова, Е.Федеравичене) [3; 8].

Дослідники проблеми розвитку словника дошкільників розглядають у різних аспектах види семантичних відносин – синонімію, антонімію, полісемію. В явищі синонімії науковців цікавлять ті слова, в значеннях яких містяться оцінні моменти, що служать для характеристики різних відтінків явищ, для передачі інтенсивності дії, різноманіття його проявів, а також словотворчі синоніми, які розрізняються за ступенем вживання та стилістичним забарвленням. В явищі антонімії Л.О.Колунова розглядає однокореневі слова, в яких протиставляються префікси (увійшов-вийшов) та емоційно-оцінні морфemi (будинок – будинице), а також різнокореневі, в яких протилежним є значення цілих слів (твердий – м'який). Синоніми й антоніми можуть бути контекстуальними, коли вони характеризуються індивідуально-стилістичним використанням. Саме цей аспект Л.О.Колунова розглядає

знахідки відрізняються від досягнутого в науці і практиці, а інколи навіть суперечать традиційному підходу; раціоналізаторський, який передбачає вдосконалення практики навчання і виховання на основі творчого використання нових ідей.

До передового досвіду належить і такий досвід, новизна якого має суб'єктивний характер. Не претендуючи на дослідження та відкриття, носії такого досвіду сумлінно виконують свої професійні обов'язки, користуються повагою серед колег, стають зразком для молодих і менш досвідчених вчителів. Такий досвід в літературі визначають як зразковий (репродуктивний) [2, с.83].

Виявлення передового досвіду здійснюється на основі його комплексної оцінки, яку доцільно здійснювати за допомогою системи критеріїв та їх показників, що всебічно відображають сутність і зміст практичного досягнення. Оцінити складне явище за одним критерієм неможливо, але, як доводить практика: цей процес ускладнює застосування надмірної кількості показників. На нашу думку, для оцінки педагогічного досвіду, як передового, доцільно застосувати не більше 5-7 критеріїв. Основні з них: новизна; результативність; оптимальність; можливість творчого застосування досвіду іншими; відповідність досвіду досягненням педагогічної науки; перспективність. Деякі вітчизняні автори педагогічні інновації визначають як специфічну форму передового досвіду і ототожнюють їх із радикальними нововведеннями. Специфічність інновацій зв'язують із тим, що, по-перше, вони завжди містять нове рішення актуальної проблеми, по-друге, їх використання приводить до якісно нових результатів, по-третє, їх упровадження викликає якісні зміни інших компонентів системи.

Інноваційну діяльність можна визначити як цілеспрямоване перетворення практики освітньої діяльності за рахунок створення і освоєння нових освітніх систем або якихось компонентів. Інноваційна діяльність – це особливий вид діяльності, призначення якої – зміна в способах і змісті практики освіти з метою підвищення її ефективності. Ми маємо багато прикладів, коли творчі вчителі, будучи незадоволеними способами своєї роботи, створювали нововведення, які потім набували широкого поширення. Розроблені нововведення повинні пройти експериментальну апробацію, за результатами якої можливі певні корективи. Перш, ніж нововведення вийде в стадію розповсюдження, воно проходить експертизу, тобто оцінку своєї відповідності різним вимогам.

Педагогічні інновації, як і будь-які інші нововведення, породжують проблеми, пов'язані з необхідністю поєднання інноваційних програм із державними програмами виховання і навчання, співіснування різних педагогічних концепцій. Вони потребують принципово нових розробок, нової якості педагогічного новаторства. Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не тільки на професійному, а й на особистісному рівні. Однак включення педагога в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його професійної та особистісної готовності до інноваційної діяльності.

(Міжнародний фонд "Відродження", Фонд Я.Мудрого тощо). Інноваційна діяльність у галузі освіти регламентована відповідними нормативними документами: Законом України "Про інноваційну діяльність", Положенням "Про порядок здійснення інноваційної діяльності в системі освіти України".

Мета нашої статті – висвітлити позитивний педагогічний досвід Слов'янського державного педагогічного університету щодо формування у майбутніх вчителів початкових класів готовності до інноваційної діяльності.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі існує понад двадцять визначень такого поняття, як передовий педагогічний досвід. Його розглядають і як практику виховання, освіти і навчання, і як результат цієї практики, що виражається в якостях учнів (Е.Моносзон); як експериментальну діяльність (А.Шиміна); як спосіб фіксації, зберігання і передачі інформації про результати педагогічної діяльності (І.Кривонос); як завершену практику, що виявляється і матеріалізується в різних формах і на різних рівнях (Я.Турбовський) тощо.

Передовий педагогічний досвід – результат творчого пошуку педагогічних колективів та учителів, який відкриває нові педагогічні факти, створює нові педагогічні цінності, раніше не відомі в педагогічній науці та шкільній практиці, або суттєво модифікує стосовно сучасних задач навчання та виховання дітей та молоді існуючі форми, методи та прийоми навчально-виховної роботи [5, с.402]. Передовий педагогічний досвід народжується, проростає з досвіду позитивного, що його оточує. Виділяється він з-поміж масової практики своєю оригінальністю, новизною. Це може бути нова система форм і методів навчання, особливі підходи до застосування окремих із них, нестандартне використання прийомів педагогічної діяльності тощо.

Першим рівнем передового досвіду ми вважаємо досягнення відповідного рівня майстерності, тобто бездоганного, гнучкого, доречного застосування всього того, що в педагогіці і методиці не є новим, що в основних рисах було відомо і раніше. Новизна в цьому випадку проявляється, на нашу думку, у використанні окремих прийомів і методів та їх творчому поєднанні.

Другий рівень передового досвіду припускає внесення в практику навчання та виховання і педагогічну теорію суттєво нового – це можуть бути метод чи прийом (комплекс, набір прийомів) навчання і виховання, система вивчення навчального предмета чи окремого його розділу, побудова розділу, засоби навчання, принципово нові типи посібників та ін.

Важливі нововведення в освіті, які вимагають зміни навчальних планів, програм, методик, підручників і посібників, вступають у конфлікт зі сталою і звичною для нас системою. Цей конфлікт становить сутність третього рівня досвіду – новаторства. Воно базується на основі глибокого розуміння законів соціального розвитку, освіченості автора і його педагогічного чуття (прогнозування).

Новаторський педагогічний досвід – це реалізація на практиці педагогічних ідей, що виходять за межі існуючих рекомендацій, нормативів і сприяють створенню нових педагогічних систем, методик. За характером новизни новаторський досвід можна поділити, принаймні, на дві групи: – дослідницький, якому притаманні експериментальні пошуки, оригінальні

відносно дошкільників [3].

Сферу розуміння і вживання слів у різних контекстах суттєво розширює і ознайомлення дітей із багатозначними словами. Дослідники відзначають, що смислова сторона багатозначного слова утворює не просту сукупність значень та вживань, а систему взаємопов'язаних елементів, між якими існують ієрархічні відносини: вільні і фразеологічно зв'язані, основні і похідні, прямі й переносні (В.В.Виноградов, В.В.Левицький, В.К.Харченко, А.А.Уфимцева) [1].

В одному з основних розділів науки про мову – семасіології, що розглядає проблеми семантики слова, досі не існує загальноприйнятого визначення значення слова. В.В.Виноградов під лексичним значенням слова розуміє його предметно-речовинний зміст, що є елементом загальної семантичної системи словника даної мови [1]. В.А.Звегинцев трактує значення слова як „сукупність лексико-семантичних варіантів слова” і як „потенційну узгоджуваність слова”. Узгоджуваність, як відзначають деякі мовознавці, є важливим показником значення, а не саме значення.

Слова, відображаючи предмети та явища дійсності, є разом із тим одиницями мови, і між ними існують власне мовленнєві зв'язки (Д.Н.Шмельов). Двома важливими видами семантичних відносин між словами є синоніми й антоніми. Синонімія як явище мови тісно пов'язане з полісемією, багатозначністю слів, яка є „надзвичайно розповсюдженим явищем і може розглядатися як одна з провідних особливостей смислової сторони слова (В.А.Звегинцев). Багатозначне слово нерідко співвідноситься своїми значеннями з синонімами й антонімами.

Як зазначають науковці (В.В.Виноградов, Л.І.Бараннікова, В.А.Белошапкина, О.М.Гвоздев, Е.М.Меднікова, Є.С.Скобдинова, Л.Д.Чеснокова, М.М.Шанський, Д.М.Шмельов) [1], одним із найважливіших видів лексико-семантичного єднання слів у мовленні є словосполучення, що являє собою граматичну єдність, має певну граматичну цілісність. Словосполучення є проміжною ланкою, перехідною одиницею між словами і реченнями. Ланцюжок „слово – словосполучення – речення” – дає загальні уявлення про взаємовідносини цих одиниць. Дослідники вважають, що діти дошкільного віку досить легко виконують вправи з окремими словами, натомість як складання словосполучень, речень, побудова зв'язного монологічного висловлювання викликає в багатьох труднощі.

Психологічний аспект проблеми містить перш за все питання оволодіння дитиною значенням слова. Психологи виділяють дві основні позиції дитини відносно мовної дійсності: практичну і теоретичну (Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський, С.Н.Карпова, О.М.Леонтьєв, О.Р.Лурія, А.К.Маркова та ін.) [5]. Дослідники (Д.М.Богоявленський, Л.С.Виготський, О.М.Гвоздев, А.В.Захарова, Д.Б.Ельконін, Н.Г.Морозова, К.Т.Патріна, Ф.О.Сохін, О.М.Шахнарович, Н.Х.Швачкин) підкреслювали, що мовлення дитини відрізняється від мовлення дорослого перш за все стосовно смислу, який вкладає дитина в слово, яке вимовляє.

О.Р.Лурія підкреслював, що в психології проблема значення слова практично не існувала до досліджень Л.С.Виготського, який довів, що значення слова в мовленні дитини розвивається, що воно являє собою швидше

динамічне, ніж статичне утворення. З психологічної точки зору значення слова – „єдність узагальнення і спілкування, комунікації і мислення” (Л.С.Виготський).

С.Л.Рубінштейн вважав основним у слові його значення, семантичний зміст, підкреслював, що значення слів, їх фіксована семантика не змінюється в результаті кожного мислительного акта індивіда, а утворює стійку основу мислительної діяльності.

У дошкільному віці на перший план висувається та сторона мовлення, яка безпосередньо пов'язана зі спілкуванням, - лексичне значення слів (Д.Б.Ельконін). Діти цього віку проявляють великий інтерес до явищ мови, який особливо широко охоплює фонетику і семантику слова (О.М.Гвоздев). Значні резерви для мовного розвитку дітей знаходяться саме в тих розділах програми навчання рідної мови, які безпосередньо пов'язані з роботою над семантикою слова (Л.І.Айдарова). Дослідники (Д.Н.Богоявленський, О.М.Гвоздев, Д.Б.Ельконін та ін.) справедливо підкреслюють, що „рушіною пружиною” розвитку мовлення дитини є семантика мови.

Незважаючи на зовнішню схожість з мовою дорослих, мовлення суттєво відрізняється від неї стосовно смислу, який дитина вкладає в слова, що вживає (Г.М.Леушина, Г.М.Ляміна, Н.Г.Морозова, К.Т.Патріна та ін.). Лише поступово дитина оволодіває узагальненим значенням, незалежним від окремих, контекстних ситуацій уживання слова.

До старшого дошкільного віку практичне оволодіння мовою досягає досить високого рівня, до того ж засвоєння мови передбачає не тільки формування практичних мовленнєвих навичок, але й елементарне усвідомлення явищ мови і мовлення (О.М.Гвоздев, С.Ф.Жуйков, А.В.Захарова, Д.Б.Ельконін, Ф.О.Сохін).

Дослідження, проведені під керівництвом Ф.О.Сохіна, довели, що діти дошкільного віку здатні усвідомлювати явища мовної дійсності і в плані словотвірних відносин, і в плані розуміння звукової сторони слова, і в роботі над смисловою стороною слова (Г.П.Белякова, М.С.Лаврик, О.М.Струніна, А.Г.Тамбовцева, Г.А.Тумакова, Е.Федеравичене) [8]. Доведено, що звукова сторона слова рано може ставати для дошкільників об'єктом пізнання (Н.В.Дурова, Л.Є.Журова, Д.Б.Ельконін, Л.Н.Невська та ін.). Водночас можливості дошкільників у пізнанні смислової сторони слова використовуються не повністю. Однією з причин цього є протиріччіві думки про усвідомлення дошкільниками слова як одиниці мови, про відносини між словом і предметом, який воно позначає в мовленнєвому мисленні дитини.

Поряд із усвідомленням мовленнєвої дійсності дослідники розглядають і таке явище в процесі розвитку дитячого мовлення як „чуття мови”. Ця здібність визначається як „дар слова” (Ф.І.Буслаєв, К.Д.Ушинський), „чуття мови” (Л.І.Айдарова, Л.І.Божович, С.Ф.Жуйков), „мовне чуття” (Д.Н.Богоявленський), „чуття поетичного слова” (О.О.Леонтьєв), „чуткість до мовних явищ” (Д.Б.Ельконін, Г.А.Люблинська). Про прояв у дошкільників значної чуткості до слова в цілому і до його словотворчої сторони свідчать дослідження дитячого мовлення, проведені К.І.Чуковським і О.М.Гвоздевим, а також щоденники психічного розвитку дитини (Н.А.Менчинська, В.С.Мухіна,

3.Община. Учение Живой Этики. – 2-е изд. – Рига: Угунс, 1991. – 219 с.

4.Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 288 с.

5.Синицын Е.С. Теория творчества. Структурный анализ мышления. Теория интегрированного обучения. – Режим доступу: http://www.s-genius.ru/pedagogika/prinz_novizni.htm

6.Сисоева С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 406 с.

Подано до редакції 11.05.2008

УДК 378.147

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

*Гринько Вікторія Олександрівна, аспірантка кафедри педагогіки
Слов'янський державний педагогічний університет*

Постановка проблеми. Аналіз розвитку педагогічної освіти засвідчує, що специфіка педагогічної діяльності висуває ряд вимог до особистості педагога, які в педагогічній науці визначаються як професійно значимі особистісні якості. Останні характеризують інтелектуальну й емоційно-вольову сторони особистості, суттєво впливають на результат професійно-педагогічної діяльності і формують індивідуальний стиль педагога. Сукупність професійно обумовлених вимог до вчителя визначається як готовність до педагогічної діяльності, до складу якої входять: психологічна, психофізіологічна готовність, науково-теоретична і практична підготовка (підготовленість) – все це й становить основу професіоналізму. Сучасна вища педагогічна школа має готувати творчих фахівців, чому сприяє планомірне і систематичне вивчення всіх етапів освоєння передового педагогічного досвіду як передумови готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. Серед напрямів досліджень, що розробляються вітчизняними та зарубіжними науковцями, виокремлюють такі: визначення структури, закономірностей функціонування та розвитку інноваційних процесів у педагогічних системах (В. Паламарчук, І. Підласий, В. Пінчук, Н. Юсуфбекова та ін.); історико-педагогічний аналіз етапів зародження, втілення у практику й поширення інноваційних педагогічних ідей (В. Загвязинський, Л. Подимова, О. Попова, В. Сластьонін та ін.); експертиза, оцінювання та відбір освітніх нововведень, моніторинг інноваційних освітніх процесів (О. Абдулліна, Л. Буркова, Л. Даниленко, В. Кальней, О. Касьянова, О. Орлов та ін.); вивчення та узагальнення світового педагогічного досвіду інноваційного спрямування (О. Іонова, М. Кларін, Т. Кошманова та ін.); розробка методологічних основ становлення інноваційних закладів освіти й удосконалення системи управління ними (О. Киричук, В. Паламарчук, В. Риддак, Н. Федорова та ін.); обґрунтування структури, змісту та результатів інноваційної діяльності в освіті (К. Ангеловські, Л. Буркова, Л. Даниленко, Н. Клокар, О. Козлова та ін.); теоретико-методологічні основи підготовки вчителів до інноваційної діяльності (В. Докучаєва, Н. Клокар, О. Козлова, К. Макагон, Ю. Максимов) [1, с.3].

Джерелами інноваційного розвитку сучасної української освіти стали: рух учителів-новаторів (М.Гузик, В.Шаталов, М.Щетинін); діяльність наукових колективів і окремих науковців, пов'язаних із розробкою філософських і методологічних проблем освіти; активна робота в Україні ряду зарубіжних і вітчизняних фондів, що підтримують різні освітні ініціативи

концепту – почуттєво-сенсорне кодування) – максимально лаконічної синтетичної піктографічної репрезентації, що відображає діалектичну природу смислової ідеї навчального тексту (інформації) (див. рис. 3, 4); *рефлексія* смислової ідеї тексту.

Висновки. Застосування принципів хіродидаскалії та гештальта у всіх трьох компонентах технології креативного кодування інформації значно активізує творчу навчально-пізнавальну діяльність студентів, сприяючи розвиткові їхньої креативності, інтелектуальної та емоційно-ціннісної сфер.

Перспективним і актуальним є, на наш погляд, розробка прийомів та методів навчання гуманітарних, природничих і економічних дисциплін з використанням принципів хіродидаскалії та гештальта.

Резюме. Динамічні зміни у світовому освітньому просторі ставлять якісно нові вимоги до знань випускників вищих навчальних закладів. У статті розглядаються нові підходи до навчання англійської мови у творчій навчальній діяльності. Аналізується засіб її реалізації – технологія креативного кодування інформації, в основі якої лежать принципи хіродидаскалії (максимального згортання інформації) та гештальта (цілісного образу). Застосування цих принципів сприяє розвитку креативності студентів, глибині розуміння та засвоєння ними навчального матеріалу. **Ключові слова:** принцип, хіродидаскалія, гештальт, творча навчальна діяльність, технологія креативного кодування інформації.

Резюме. Динамические изменения в мировом образовательном пространстве выдвигают качественно новые требования к знаниям выпускников высших учебных заведений. В статье рассматриваются новые подходы к обучению английского языка в творческой учебной деятельности. Анализируется средство ее реализации – технология креативного кодирования информации, в основе которой лежат принципы хіродидаскалії (максимального сворачивания информации) и гештальта (целостного образа). Применение этих принципов содействует развитию креативности будущих студентов, глубине понимания и усвоения ими учебного материала. **Ключевые слова:** принцип, хіродидаскалія, гештальт, творческая учебная деятельность, технология креативного кодирования информации.

Summary. Dynamic changes in the world educational environment set qualitatively new demands to the knowledge of higher educational establishments students. The article deals with the new approaches to teaching English owing to creative educational activities. There have been analysed the means of their realization – the Technology of Creative Information Encoding based on the principles of hіrodidaskalia (maximum information reduction) and geshtalt (an integral image). The application of these principles contributes to the development of students' creativity, the depth of their understanding and acquisition of the educational material. **Keywords:** principle, hіrodidaskalia, geshtalt, creative educational activities, technology of creative information encoding.

Література

1. Вишнякова Н.Ф. Креативная психопедагогика: Монография. – Ч. 1. – Минск, 1995. – 240 с.
2. Гриненко І.В. Педагогічні умови формування креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський національний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2008. – 192 арк.

В.С.Філатов).

У дослідженні Л.О.Колунової робота над словом розглядається як необхідна умова формування зв'язного мовлення, становлення та розвитку словесної творчості [3]. У вивченні цієї проблеми дослідники перш за все підкреслюють роль уяви (Л.С.Виготський, О.М.Дьяченко, К.Н.Корнілов, Г.І.Кириллова, Г.О.Люблинська, О.Л.Потоцька).

Педагогічний аспект означеної проблеми включають питання сприймання літературних творів та їх взаємозв'язок з розвитком словесної творчості (М.М.Коніна, Е.П.Короткова, О.М.Леушина, Н.А.Орланова, Л.А.Пеньєвська, Н.А.Рибніков, О.І.Соловйова, Є.І.Тихеева, Л.М.Толстой, К.Д.Ушинський, Є.А.Фльоріна). Дослідженням проблеми словесної творчості дошкільників у різних аспектах займалися Л.В.Ворошніна, Н.В.Гавриш, Л.Я.Панкратова, О.С.Ушакова, Г.Є.Шибицька).

Характеристика художньої творчості як діяльності з властивими їй компонентами робить процес художньої творчості пізнавальним. В основі творчої діяльності лежить комбінуюча здібність мозку людини (Н.Б.Венгер, Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, Ю.М.Кулюткін, Г.С.Сухобська та ін.). Мозок переробляє інформацію, комбінує її, створюючи нові образи. При художній творчості особливу роль відіграє уява, фантазія, естетичне переживання. Погляд на формування творчості як своєрідної діяльності за її законами призводить до висновку про доступність творчої діяльності для всіх і можливості її розвитку в процесі життя кожної людини.

У дослідженнях С.К.Алесієвої, Н.А.Ветлугіної, Л.С.Виготського, В.А.Левіна, О.С.Ушакової та ін., присвячених вивченню творчості дітей, виявлено особливості і специфіку цієї діяльності, показано її значення для розвитку дитини. Дитяча творчість як творчість дорослого характеризується незвичною результатом. В процесі розв'язання творчого завдання дитина відкриває нове для себе, нове про себе і нове для оточуючих. Результат творчої діяльності дітей має загальну і педагогічну значущість: у творчому процесі діти проявляють і розвивають свої знання, вміння, здібності. У творчості розгортаються сили дитини, розвиваються її особистісні якості. У розвитку особистості дитини, її творчих потенціалів полягає суспільна значущість дитячої творчості.

У старшому дошкільному віці виникає можливість розвитку творчої мовленнєвої діяльності. В цьому віці в дітей є досить великий запас знань про світ, який може стати змістом мовленнєвої творчості. Діти оволодівають складними формами зв'язного мовлення (О.В.Запорожець, Г.М.Леушина, Н.А.Орланова та ін.), багатством лексичного запасу рідної мови (Г.Н.Бавикіна, В.І.Логінова та ін.). У дітей з'являється можливість діяти цілеспрямовано, за задумом (Л.С.Виготський, Г.О.Люблинська). Здійснюється поступовий перехід від емоційної виразності мовлення до освоєння та застосування засобів мовної виразності (Ш.А.Амонашвілі, Г.П.Белякова, Л.М.Гурович, Г.М.Леушина, Н.Н.Насруллаєва та ін.). Разом із тим процес розвитку мовлення в дошкільника перебуває ще в стадії становлення, тому для появи мовленнєвої художньої творчості у них необхідно використовувати доступний і цікавий для дітей, педагогічно ефективний матеріал.

Дослідники, які розробляли проблеми, пов'язані з розвитком монологічного мовлення, підкреслюють, що у свавільній побудові зв'язного висловлювання (тексту) провідну роль відіграє здібність відбору мовних засобів, які точно відповідають змісту і конкретним умовам спілкування (Г.Я.Кудріна, О.О.Леонтьєв, О.А.Смирнова, Н.Г.Смольнікова, Ф.О.Сохін, О.С.Ушакова, Л.Г.Шадріна, О.М.Шахнарвич). Всі дослідники, які вивчали те або інше питання оволодіння дітьми лексикою рідної мови, постійно відзначають велику роль лексичної роботи в побудові зв'язного висловлювання.

У методиці розвитку мовлення дітей значна увага приділяється особливостям узгоджуваності слів, точності і правильності їх уживання. Така робота може розглядатися як умова їхнього загального мовленнєвого розвитку: у дітей формується увага й інтерес до слова, чуття мови, активізується розумова активність, що виявляється в умінні дитини обирати при побудові зв'язного висловлювання найбільш точні та доречні слова (Л.І.Айдарова, М.Т.Баранов, З.А.Доморацька, В.О.Кустарьова, Т.А.Ладиженська, М.Р.Львов, А.Н.Матвєєва, Н.С.Рождественський та ін.) [4; 6].

У дослідженні С.М.Струніної показано, що в процесі оволодіння рідною мовою у дошкільників і без спеціального навчання формується орієнтування на смислову сторону слова як його особливу властивість; старші дошкільники розмежовують певні значення слова (номінальне визначення) й опис об'єкта, що позначається ним, що ставить під сумнів положення теорії „слово-скло”, згідно з якою слово до спеціального навчання виступає для дитини як властивість об'єкта (О.М.Леонтьєв, О.Р.Лурія). Теорія „слово-скла” критично розглядалася в працях Д.Н.Богоявленського, С.Ф.Жуйкова, Д.Б.Ельконіна, О.О.Леонтьєва, Н.Г.Морозової, С.Н.Карпової, Ф.І.Фрадніної та ін. Автори відзначали можливість усвідомлення слова дошкільниками, розрізнення слова і предмета, проте наголошували, що для цього необхідна спеціальна організація орієнтування дитини в особливостях слова, організація пізнання дитиною мовної дійсності.

С.М.Струніною доведено необхідність виділення в методиці лексичної роботи в дошкільному закладі спеціального розділу, який включає систематичне, пов'язане з розв'язанням основних завдань розвитку мовлення ознайомлення дітей з багатозначними словами, семантичними відносинами між словами, формування у дошкільників умінь семантично точно використовувати в мовленні лексичні засоби рідної мови [8].

Вітчизняні педагоги і психологи підкреслюють, що завдання, яке стоїть перед вихователем щодо розвитку мовлення дитини, полягає не тільки у збільшенні запасу слів, але й у формуванні точного розуміння їх значення і правильного в смисловому відношенні вживання.

Дослідники наголошують на необхідності збагачення словника не тільки в кількісному, але і в якісному відношенні, відзначають, що необхідно формувати в дітей уміння семантично точно вживати слова (А.П.Іваненко, Ю.С.Ляховська); на заняттях важливо розв'язувати власне мовленнєві завдання, використовуючи з цією метою лексичні вправи (Н.П.Іванова, В.М.Яшина).

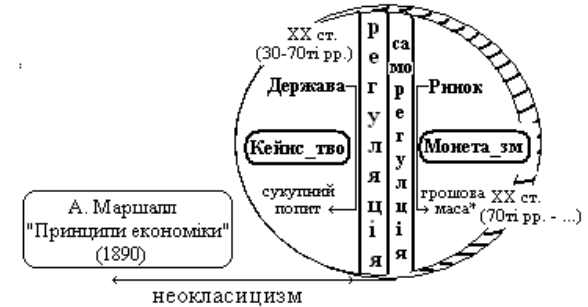


Рис. 3. Символічна інтелект-карта на тему "Кейнсіанство" (історія економічних учень)

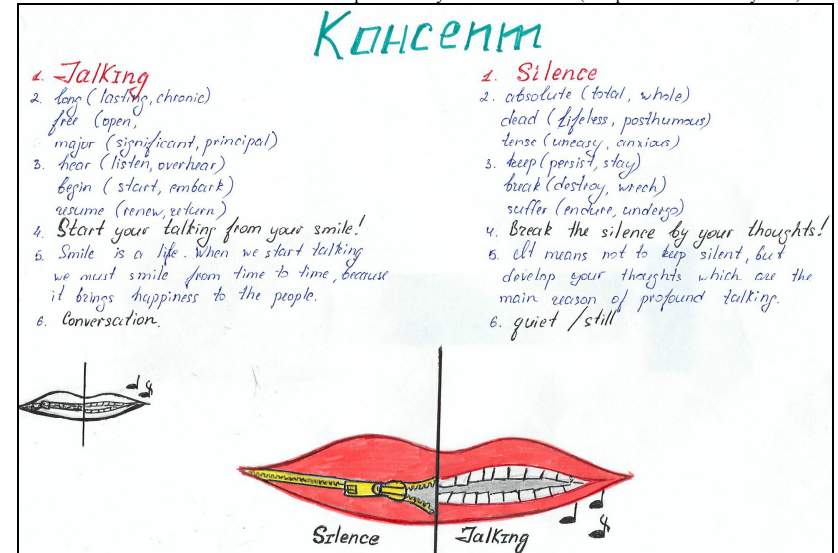


Рис. 4. Зразок концепта на тему "Розмова"

Застосування ТККІ у навчанні англійської мови передбачає трирівневе опрацювання тексту/інформації.

I рівень: *креативна репрезентація змісту тексту* (інформації): кодування й наступне відтворення тексту у парах чи групах за допомогою *індивідуальних* інтелект-карт; відтворення тексту за індивідуальними інтелект-картами однокласників; складання *синтезованої інтелект-карти* навчального тексту на основі індивідуальних карт.

II рівень – *креативна інтерпретація смислу тексту* (інформації): складання *схематичних інтелект-карт* (див. рис. 1) – основи написання АБРЕСів; *написання АБРЕСа*.

III рівень: *креативна екстраполяція* – розгортання смислової ідеї тексту: *написання концепта* – діалектичне розгортання та тлумачення смислової ідеї тексту (див. рис. 4); складання *символічної інтелект-карти* (сьомий крок

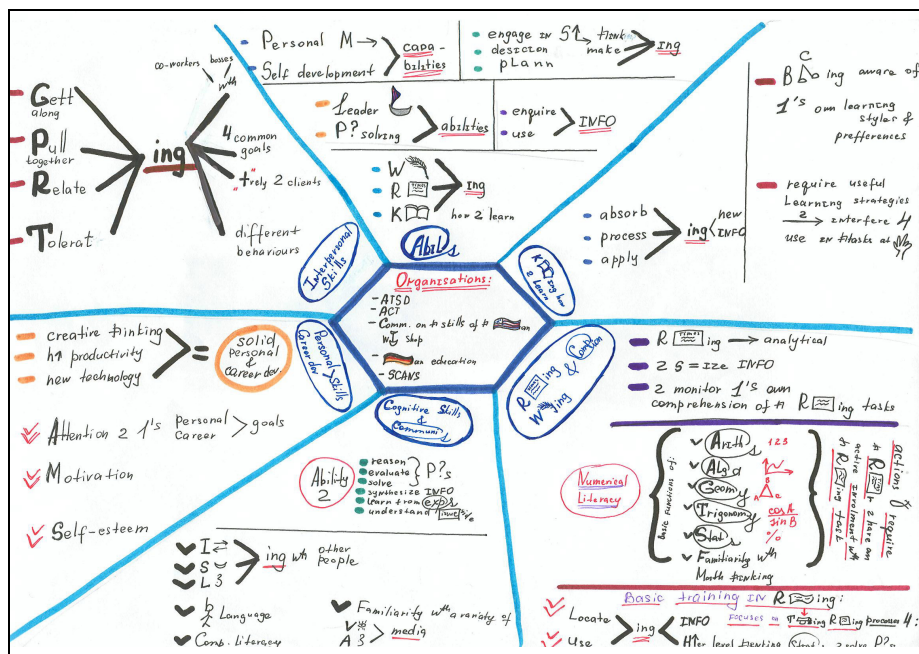
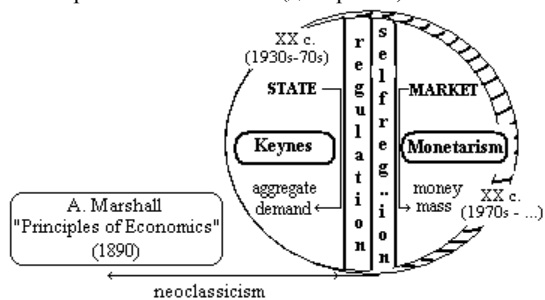


Рис. 2. Детальна інтелект-карта на тему "Освіта США"

• *символічні* – максимальне графічне згортання інформації у вигляді символу діалектично протилежних понять (див. рис. 3).



Аналіз сучасної методики розвитку мовлення дошкільників у дитячому садку доводить, що семантиці слова приділяється недостатньо уваги в процесі лексичної роботи. На першому плані залишаються завдання збільшення обсягу словника, що пояснюється надмірним прив'язуванням лексичного розвитку мовлення до пізнавального розвитку, до формування в дітей нових знань і уявлень. Водночас слово, що позначає предмет, явище, якість, включене не тільки в систему впорядкованої номінації об'єктів дійсності, але і в систему внутрішніх відносин. З метою вдосконалення змісту і методів розвитку мовлення дошкільників, навчання їх рідній мові як засобу спілкування необхідно більше уваги приділяти розкриттю семантики слова, семантичних відносин між словами.

Висновки. Формування точності слововживання, розуміння смислових відтінків значень слів є важливою складовою частиною лексичної роботи при навчанні дошкільників рідної мови. Розуміння і точне вживання слів, словосполучень у прямому і переносному смислі допомагає дошкільникам переносити засвоєні способи дій на новий зміст і вільно оперувати граматичними формами і лексикою у самостійному висловлюванні. Вміння дитини будувати висловлювання базується на формуванні вміння свавільно і свідомо добирати необхідні мовні засоби, тобто взаємозв'язок лексичної роботи і розвитку зв'язного мовлення є важливою умовою розвитку мовлення в цілому.

Якщо робота над розумінням смислових відтінків слова здійснюється в єдності з розвитком усіх сторін мовлення (фонетичної, граматичної, лексичної) і у взаємозв'язку з ознайомленням з художньою літературою, то вона впливає як на уточнення сприйняття образних засобів літературних творів різних жанрів, так і на словесну творчість старших дошкільників.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці технології формування мовної особистості в полімовному середовищі.

Резюме. Робота над точністю слововживання безпосередньо пов'язана з якістю зв'язного висловлювання: вона впливає на мовленнєву творчу діяльність (оригінальність сюжету, динаміку розкриття дій, характеристику героїв, використання різноманітних засобів художньої виразності). Розвиток у дитини творчої уяви є передумовою для формування мовної здібності, а сама уява збагачується у зв'язку з розвитком цієї здібності. **Ключові слова:** лексика, словесна творчість, семантичні відносини, полісемія.

Резюме. Работа над точностью словопотребления непосредственно связана с качеством связного высказывания: она влияет на речевую творческую деятельность (оригинальность сюжета, динамику раскрытия действий, характеристику героев, использование разнообразных средств художественной выразительности). Развитие у ребенка творческого воображения является предпосылкой для формирования языковой способности, а само воображение обогащается в связи с развитием этой способности. **Ключевые слова:** лексика, словесное творчество, семантические отношения, полисемия.

Summary. The work on accuracy of words' usage is directly connected with the quality of coherent utterance: it influences speech creative activity (originality of

plot, dynamics of action development, heroes characterization, usage of various means of artistic expressiveness). The development of child's creative imagination is a supposition for building up his linguistic ability; child's imagination itself is enriched as a result of development of this ability. **Keywords:** lexis, verbal creative work, semantic relations, polysemy.

Література

1. Виноградов В.В. О теории художественной речи: Учебное пособие. – М.: Высшая школа, 1971. – 40 с.
2. Головин Б.Н. Основы культуры речи: Учебное пособие для вузов по специальности: „Русский язык и литература“. – М.: Высшая школа, 1988. – 320 с.
3. Колунова Л.А. Работа над словом в процессе развития речи детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец.13.00.01 „Теория и история педагогики“ / Л.А.Колунова. – Москва, 1993. – 24с.
4. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной речи учащихся. – М.: Педагогика, 1975. – 256 с.
5. Леонтьев А.Н. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
6. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
7. Сомкова О.Н. Формирование творческих умений у детей 5-6 лет в процессе освоения художественно-речевых образов (загадок) : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец.13.00.01 „Теория и история педагогики“ / О.Н.Сомкова. – Ленинград, 1987. – 18 с.
8. Струнина Е.М. Работа над смысловой стороной слова в процессе развития речи старших дошкольников в детском саду: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец.13.00.01 „Теория и история педагогики“ / Е.М.Струнина. – Москва, 1984. – 23 с.

Подано до редакції 02.05.2008

УДК 378

ФАКТОРИ-УМОВИ УСПІШНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИДАКТИЧНОЇ ІГРОВОЇ МАНІПУЛЯТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Гордієнко-Митрофанова Ія Володимирівна, доцент кафедри англійської філології

Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди

Постановка проблеми. Сучасні тенденції оновлення системи освіти – перехід до гуманістично-інноваційної парадигми – ініціюють народжування нової педагогіки, відмітною рисою якої є *інноваційність* – відкритість новому, створення, розповсюдження та застосування нових методів навчання і виховання.

Відповідно до інтенсивного реформування освіти стратегічним напрямком у галузі педагогічних технологій є розробка й впровадження таких *дидактичних технологій*, які зорієнтовані на реалізацію інноваційності й гуманізації як найголовніших принципів педагогіки, сутність яких визначається, перш за все, спрямованістю на особистісний розвиток педагога і учня в умовах їх ціннісно-змістовної рівності. Гуманістична ідея спільної учбової діяльності учня і педагога та свобода їх саморозвитку знаходить найбільш «природне» своє втілення в ігровій взаємодії. Особливої актуальності застосування *дидактичних ігрових технологій* набуває у початкових класах, тому що перехід від дошкільного віку до шкільного є одним з зламних моментів у психічному розвитку дитини. Провідною діяльністю дошкільника є ігра. У школяра має стати учбова, яка висуває до нього принципово нові вимоги в порівнянні з ігровою. Дидактичні ігрові технології призначені

три види:

- *схематичні* – представлення ключових ідей тексту у спрощено-узагальненому вигляді (див. рис. 1);

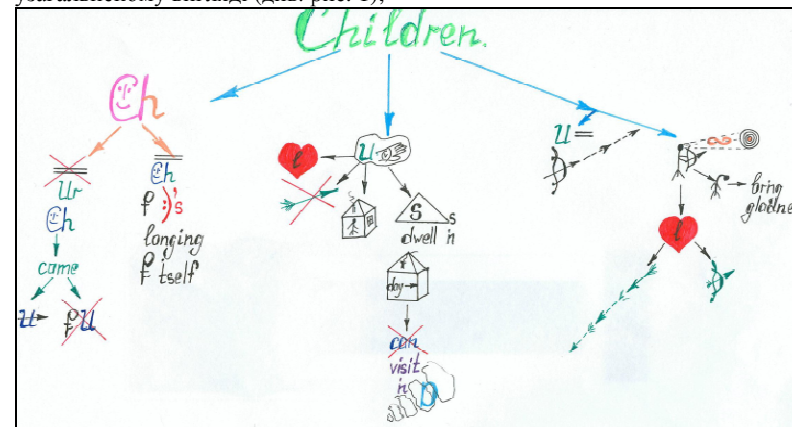


Рис. 1. Схематична інтелект-карта на тему “Діти”

детальні – максимальна репрезентація тексту (див. рис. 2); *АбРес* (абзац – речення – слово) – метод своєрідної потрійної анотації (різного ступеня згортання) тексту/інформації/навчальної теми. Перший ступінь – це абзац із трьох речень (максимально лаконічна інтерпретація смислу навчального матеріалу/інформації). Наступний – одне складнопідрядне чи складносурядне речення, що є подальшим згортанням інформації згаданого абзацу. Третій – це смислова ідея (одне слово), яка передає суть двох попередніх ступенів згортання навчального матеріалу/інформації.

Концепт (контрапунктивний септет – від *контрапункт* у музиці: вчення про одночасний рух декількох самостійних мелодій, голосів, що утворюють гармонійне ціле та *сенсет* – музичний твір для семи голосів чи інструментів) – метод діалектичного розгортання смислової ідеї тексту (аналог фаз креативного процесу), який завершується узагальнюючим символом – графічним зображенням дихотомії смислової ідеї тексту. Він дає змогу рефлексувати смислову ідею тексту та його аксіологічні цінності (див. рис. 4)

Перший рядок концепта – це проблема (смислова ідея), яку потрібно вирішити (іменник). Другий та третій рядки – якості чи властивості досліджуваного явища (прикметники та дієслова). Четвертий рядок – чотири-п'ять слів – творче вирішення проблеми (“інсайт” – тлумачення смислової ідеї). П'ятий рядок відповідає фазі верифікації й виражається дієсловами (кількість довільна) або короткою оцінною фразою. Шостий рядок – філософське узагальнення проблеми (інший ракурс її бачення). Сьомий (завершальний) рядок – це символічна інтелект-карта на зразок загальновідомого *ін* і *ян* – як бінарність філософського протиставлення. Концепт передбачає вихід за рамки навчального матеріалу на більш високий рівень узагальнення та *рефлексію* дихотомії *смислової ідеї* тексту (“*розмова*” – “*мовчання*”).

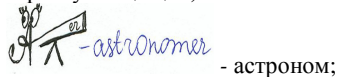
Технологія креативного кодування інформації базується на використанні трьох взаємопов'язаних методів (інтелект-карт, АбРеСа, концепта) і забезпечує оволодіння уміннями структурувати зміст тексту у формі гештальта, згортати зміст тексту та розгортати його смислову ідею як діалектичну протилежність. Крок за кроком студенти згортають навчальну інформацію, перекодовуючи її у вербальну та вербально-образну форми. Суть розуміння – смислова ідея тексту – передається узагальненим символом (див. рис. 3).

Уміння *перекодовувати інформацію*, на думку деяких учених, є важливим у творчій навчальній діяльності (Дж. Брунер, А. Паівіо, М. Холодна, В. Шаталов). Н. Салміна підкреслює важливість застосування у навчальному процесі переведення вербальної інформації у різні візуальні системи та навпаки, візуальної інформації – в інші знаково-символьні системи (візуальні, що використовують інші значущі характеристики, вербальні) [4, с. 278]. Ми вважаємо, що перекодування (як і асоціація) ймовірно є частиною механізму згортання інформації.

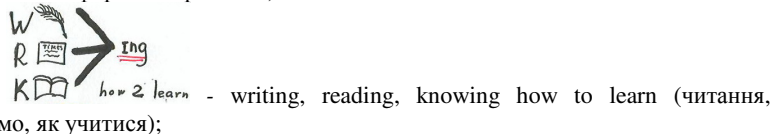
В. Венда [4, с. 87-88] пропонує такі принципи кодування інформації: *лаконічність* (графічні засоби кодування повинні містити лише ті елементи, яка є необхідними для повідомлення суті інформації); *узагальнення та уніфікація* (відсутність надмірного дроблення основних форм графічних засобів у межах одного комплексу); *акцент на основних смислових компонентах* (найсуттєвіші елементи виділяються формою, розміром, кольором, порушенням пропорцій); *автономність* (відокремлення частин, які передають самостійне повідомлення); *структурність* (кожна автономна частина комплексу повинна мати диференційовану чітку структуру); *стадійність* (необхідність просторового розподілу усієї інформації для послідовності її відтворення та її відповідне розташування) (див. рис. 2).

На нашу думку, при кодування вербальної інформації потрібно дотримуватися таких правил:

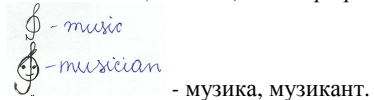
- *включати першу велику літеру слова* (або – в ідеальному випадку – його образну асоціацію):



- *однозначно читатись зліва направо* (зверху вниз або знизу вгору – залежно від форми скорочення):



- *містити (бажано) піктографічний асоціативний елемент:*



Запозичивши та модифікувавши ідею складання *інтелект-карт* у Т. Б'юзена, ми, залежно від ступеня згортання інформації, розглядаємо такі їх

зробити перехід від однієї провідної діяльності до іншої якомога «безболісним», створюючи сприятливу навчальну атмосферу. Серед дидактичних ігрових технологій особливе місце належить феномену *дидактичної ігрової маніпулятивної технології (ДІМТ)*, основу якої складають *маніпулятивні*, специфічність яких як навчального матеріалу визначається засвоєнням матеріалізованої форми дії [1, 2]. Для учнів початкової школи це дуже важливо, тому що для них матеріалізація дії має бути по можливості повною, охоплюючи не тільки об'єкт з яким діє учень, а й інші елементи дії [3, с. 102]. З огляду на те, що викладене актуальність обраної теми є очевидною і визначається передусім обраними шляхами модернізації освіти.

Аналіз останніх досліджень. Серед учених, які досліджують окремі аспекти феномену дидактичної ігрової технології та маніпулятивних матеріалів: науковці нейролінгвістичного програмування – М. Гріндер, Р. Бендлер; прихильники новаторського навчання – К. І. Р. Данни, Л. О'Брайєн, Г. Драйден, Д. Вос, Т. Стоквелл, К. Гудмундссон (вивчення репрезентативних систем особистості); П.І. Пилипенко (подолання психолого-пізнавальних бар'єрів при викладанні фізико-математичних дисциплін); М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер, Л.В. Шешнев, О.О. Залізник, Л.М. Черноватий (розробка структурно-функціональних моделей у галузі формування іншомовних граматичних навичок), Х. Гаударт, К. Маріс, С. Стермрески (настільні ігри та особистісно-орієнтовані технології) та інші.

Особливістю зазначеної проблеми є та обставина, що сформованого зразка дидактичної ігрової маніпулятивної технології як педагогічного феномена на сьогоднішній день не існує. Її феномен «виявляє» себе як особливий тип організації навчального процесу стихійно – як прояв деяких «проривів» у вітчизняній й зарубіжній освіті, інновацій системного характеру, тому немає й загальноприйнятої моделі успішної організації дидактичної ігрової маніпулятивної технології у навчальному процесі.

Отже, **мета даної статті** полягає в тому, щоб визначити конкретні фактори-умови, які б забезпечували успішну організацію дидактичної ігрової маніпулятивної технології у навчальному процесі, й накреслити подальші перспективи дослідження цієї проблематики з урахуванням сучасних змін в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Оскільки дидактичні ігрові маніпулятивні технології відрізняються від ustalених традиційних дидактичних ігрових технологій тим, що передбачають новий підхід до навчання, який полягає, перш за все в тому, що ДІМТ забезпечують максимальне засвоєння матеріалізованої форми дії та враховують індивідуальні стилі навчання учнів з актуалізацією кін естетичного [4] їх можна умовно кваліфікувати як «інноваційні» технології.

Сутність, зміст та структура дидактичної ігрової маніпулятивної технології було вичерпно проаналізовано у попередніх публікаціях автора, тому вважаємо зайво зупинятися на цій проблемі.

Для визначення факторів-умов, які б забезпечували успішну організацію ДІМТ у навчальному процесі було проведено опитування, у якому взяли участь близько 240 учителів. Респондентам було запропоновано дати відповідь на

питання: «Які фактори, на вашу думку, впливають на успішність упровадження в загальноосвітню практику дидактичних ігрових маніпулятивних технологій?». З метою запобігання перекручення змісту поняття «дидактична ігрова маніпулятивна технологія» опитування було проведено після двогодинних співбесід з питань теорії інноваційних технологій, взагалі, й дидактичних ігрових маніпулятивних технологій, зокрема.

Було також припущено, що успішність організації ДІМТ у навчальному процесі залежить від розвитку особистісно-професійного ресурсу учителя, або інакше від *рівня культури освоєння педагогом дидактичних ігрових маніпулятивних технологій*.

На основі аналізу факторів-умов, які були названі учителями, та результатів досліджень з цієї проблеми було розроблено анкету «Вивчення якостей та здібностей вчителів, що забезпечують успішність організації ДІМТ у навчальному процесі». Анкету призначено, по-перше для діагностування учителів з метою виявити *ситуативні і психологічні умови*, у яких вони працюють; з'ясувати чи одержують вони *методичну і інформаційну-методичну допомогу* у випадку потреби; визначити їх *готовність до інноваційної діяльності*; отримати інформацію щодо *розвитку їх ігротехнічної компетентності*; оцінити *мотиваційний і творчий* потенціал особистості учителя й безпосередньо ті *якості*, які необхідні для успішного упровадження ДІМТ, а, по-друге, для найбільш об'єктивної й слушної перевірки вірогідності факторів-умов, які були названі учителями. У анкетуванні взяли участь 239 учителів загальноосвітніх закладів з різних міст України.

I. Аналіз результатів цієї анкети дозволив глибше ніж попередні методи, бесіди та опитування, встановити характер зв'язків між різними факторами, які впливають на успішність організації ДІМТ у навчальному процесі, та відібрати найкраще їх поєднання, а також виділити їх в певні групи. Загальна кількість факторів складає 18:

За формальною ознакою стосовно технологічного оснащення ігрового дидактичного процесу:

наявність і підготовка приміщення (що надає можливість відповідної організації ігрового простору), *його технічне оснащення, яке забезпечує здійснення ігрового дидактичного процесу* (Ф1). Цей фактор має безпосереднє значення для ефективності навчання.

За ознакою психологічних умов, які сприяють спільній діяльності і всебічному розвитку особистості, а також методичного удосконалення педагогічної майстерності:

методична й психологічна допомога педагогам, які впроваджують в практику навчання ДІМТ (Ф2);

культурно-освітній рівень й психологічний клімат у педагогічному колективі (Ф3). Сприятливий соціально-психологічний клімат у розвинутому колективі значною мірою залежить від стилю керівництва колективом і є запорукою ефективною спільної діяльності його членів, взаєморозуміння й взаємодопомоги;

інформаційно-методична підготовка педагогів, які впроваджують у практику навчання ДІМТ, й *відповідне навчально-методичне забезпечення*

Аналогом творчої навчальної діяльності є *знаково-символьна діяльність* [4]. Завдяки їй студенти вчаться використовувати такі її види, як моделювання, (пере)кодування, схематизація та заміщення. З метою одержання креативного навчального продукту студенти засвоюють різні способи обробки інформації: групування, класифікація, структурування, систематизація та асоціація. Вони сприяють рефлексії, розвивають уяву, інтуїцію і стислість мислення.

Стислість висловлення є показником креативності у будь-якій сфері діяльності. Думати необхідно вміти не лише словами, а й образами. Слово повинно виражати точну думку красиво й стисло [3, с. 66].

Очевидно, що вміння економними синтезованими засобами передавати суть речей чи то в образі, чи в слові перетворює результат таких зусиль у творчий продукт. Це особливо стосується пізнавального процесу. Саме тому до таких досягнень у навчальній діяльності студентів можна віднести стислу та чітко “згорнуту” думку, висловлену в усній чи письмовій формі.

Невирішена раніше частина загальної проблеми. На наш погляд невміння *згортати* навчальну інформацію, що вимагає певних аналітико-синтетичних умінь, є причиною академічних негараздів багатьох студентів.

Метою даної публікації є обґрунтувати застосування принципів гештальта та максимального згортання інформації у навчанні англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Один із сучасних авторів теорії творчості Є. Сініцин вважає, що існує чотирнадцять принципів творчого мислення. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем творчості та креативності [2, с. 11-34] та наш досвід викладання іноземних мов у вищій школі переконав нас у продуктивності зокрема таких принципів російського вченого: *новизни* (творчість – це новизна [А.Уайтхед]), *гештальта* (цілісне представлення будь-якого об'єкта, у якому сутність будь-якої частини зумовлена сутністю об'єкта [М.Вертгеймер]), *опор* (асоціативні опорні сигнали, які пов'язані з вибором найбільш цінної інформації в кожній навчальній дисципліні [В.Шаталов]), *спонтанності* (основна рушійна сила у підсвідомому шарі передмислення, за яким йде шар, виконання логічних операцій [В.Налімов]), *активної діяльності підсвідомого, образного і логічного мислення, уяви, краси та згортання інформації* (швидкість та економність опрацювання інформації [5]). Взнявши їх за основу, ми розробили *технологію креативного кодування інформації* (ТККІ) [2, с. 93-103], яка є засобом реалізації творчої навчальної діяльності студентів. З перелічених принципів основними у нашій технології є два – гештальта та згортання інформації. Причому останній, окрім швидкості та економності опрацювання інформації, повинен забезпечувати її глибину і асоціативність, яка, за припущенням Є. Сініцина, ймовірно є частиною механізму стискання інформації [5]. Оскільки будь-який навчальний матеріал ми навчаємо згортати і представляти у вигляді гештальта, який поміщається на листку формату А-4 і навіть на долоні (випадки використання усіх часових форм англійського дієслова, потрібна анотація тексту), то ми назвали принцип згортання інформації *хіроїдиаскалією* (від грец. χείρο – рука, δίδασκαλία – навчання) – навчання за допомогою долоні – *принципом максимального згортання (навчальної) інформації (аж до символу)*. Саме символ, який виражає смислову ідею тексту, можна вважати критерієм розуміння прочитаного.

Резюме. У статті розкривається роль виконавської діяльності у формуванні художньої культури як професійно значущої особистісної якості майбутнього вчителя музики; визначається сутність поняття «художнє сприйняття» як основного механізму функціонування художніх творів, його структурні компоненти, а також критерії та педагогічні етапи формування художньої культури студентів-музикантів. **Ключові слова:** художня культура, художнє сприйняття, виконавська діяльність.

Резюме. В статье раскрывается роль исполнительской деятельности в формировании художественной культуры как профессионально значимого личностного качества будущего учителя музыки; определяется сущность понятия «художественное восприятие» как основного механизма функционирования художественных произведений, его структурные компоненты, а также критерии и педагогические этапы формирования художественной культуры студентов-музыкантов.

Література

1. Выготский Л.С. Психология искусства / Под ред. М.Г.Ярошевского. – М.:Педагогика, 1987.– 345с.
2. Мазепа В.І. Художня творчість як пізнання. – К.: Наук. думка, 1974. – 213с.
3. Рудницька О.П. Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя. – К.: КДПІ, 1992. – 96с.
4. Яранцева Н.О. Творчий характер художнього сприйняття. – К., 1979.– 21с.

Подано до редакції 06.06.08

УДК 371.315.6 + 37.036

ЗАСТОСУВАННЯ ПРИНЦИПІВ ХІРОДИДАСКАЛІЇ ГЕШТАЛЬТА У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

*Гриненко Ігор Васильович, кандидат педагогічних наук
Тернопільський національний педагогічний університет*

*Курант Лідія Семенівна, кандидат педагогічних наук, доцент
Тернопільський національний економічний університет*

Постановка проблеми. Швидкість, економічність та глибинність опрацювання інформації є важливими у вивченні будь-якої навчальної дисципліни, англійської мови зокрема. Вони забезпечують якість здобутих знань та їх практичне застосування. Розробка принципів навчання та технологій, які б давали змогу досягнути зазначених цілей є важливою для побудови сучасного економічно розвинутого суспільства, яке ґрунтується на знаннях (knowledge economy, knowledge society) [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 29].

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемі створення ефективних методів, технологій і навчальних систем приділено увагу в ряді праць вітчизняних і зарубіжних вчених [1, 4, 5, 6].

Креативна освіта, зокрема, передбачає: базування теоретичної діяльності на ієрархії якості та цінностей з потребою зміни й удосконалення самих знань та їхнього практичного перетворення; можливість для самоактуалізації; розвиток креативної індивідуальності особистості; установку на рефлексивно-творче засвоєння нових знань та їх продуктивне втілення й творче застосування; виховання особистості, яка здатна не лише здобувати знання, а й творити [1, с. 9-12]. Ідеї креативної освіти найповніше реалізуються у *творчій навчальній діяльності*, яка характеризується домінуванням на заняттях творчих завдань, має суб'єктивну новизну й оригінальність [6, с. 288].

ДІМТ для успішної реалізації у навчальному процесі (Ф4). Цей фактор пов'язаний з відтворюваністю будь-якої технології будь-яким суб'єктом (педагогом). Але одночасно передбачає, що простір для евристичного, творчого підходу педагога має бути завжди. Навчально-методичний супровід, його склад і повнота, визначається компетентністю й досвідом педагога, який упроваджує дидактичні технології у навчальний процес.

За ознакою розвитку інноваційної поведінки педагога:

мотиваційна готовність педагога до упровадження дидактичних новітніх технологій (Ф5);

готовність до інноваційної педагогічної діяльності (Ф6);

освоєння нових дидактичних технологій у модельованій практиці на відміну від освоєння по «ходу роботи», що передбачає не тільки дидактичне опрацювання технології, а, перш за все, особистісне опрацювання (Ф6) [5, с. 167];

За особистісно-професійною ознакою стосовно здійснення ігрового дидактичного процесу:

ігротехнічна компетентність, за А.П. Панфіловою [6, с. 4-5], *й досвід педагога щодо освоєння дидактичних ігрових технологій взагалі й упровадження у навчальний процес конкретної дидактичної технології, зокрема* (Ф8). Ігротехнічна компетентність пов'язана із *володінням технікою «прихованого дидактизму»*, при застосуванні ігрових технологій мається на увазі, перш за все, здатність педагога створювати різноманітні ігрові сюжети й одночасно чітко визначати мотиваційні аспекти майбутньої навчальної діяльності.

комунікативна компетентність (Ф9), за А.П. Панфіловою, яка передбачає оперування навичками вербального та невербального спілкування;

інтерактивна компетентність (Ф10), яка виявляється у *готовності до інтенсивної міжособистісної взаємодії* (за термінологією М.В. Кларіна [5, с. 165]), а також у *володінні педагогом різними ролями в умовах ігрової діяльності при встановленні суб'єкт-суб'єктних відносин*. Цей фактор, обумовлений відмітною особливістю дидактичних процесів, побудованих на базі гри, а саме наявністю у мотиваційному етапі дидактичного процесу підвищеної емоційної стимуляції;

володіння засобами мотивації (Ф11), зокрема *формування яскраво вираженого бажання в учнях грати в запропоновану гру*, яке забезпечується мотиваційним етапом ігрового дидактичного процесу, тобто залежить від володіння педагогом розвинутою системою спонукань.

За особистісно-професійною ознакою стосовно безпосереднього використання маніпулятивних матеріалів:

перцептивна компетентність щодо уміння використовувати сенсорні канали учнів у навчальному процесі (Ф12);

креативність (Ф13)

власність учителям наочно-дійового й наочно-образного типів мислення (Ф14);

володіння мнемотехнікою (Ф15);

розвинуті комбінаторні здібності (Ф16);

моторика (Ф17);

уміння створювати й використовувати додаткові резерви підвищення наочності навчання, зокрема для таких навчальних предметів, які не мають необхідною ілюстративністю і відповідно для підручників з цих предметів, які складаються з практично суцільного навчального тексту (Ф18).

II. Результати анкетування (табл. 1) надали можливість також з'ясувати об'єктивний стан умов, у яких працюють вчителі, а саме наявність технологічного оснащення ігрового дидактичного процесу, вчасне отримання методичної та психологічної допомоги, а також отримати діагностичні дані щодо професійно-особистісних якостей та здібностей вчителів, необхідних для успішної організації ДІМТ у навчальному процесі. Пояснимо, детальніше. Для діагностики якостей та здібностей вчителів, а також виявлення умов, у яких вони працюють, респонденти мали відповісти на 140 запитань, які склали анкету. Кожен фактор-умову було співвіднесено з конкретною групою питань. Наприклад, за даними анкетування з'ясовано, що більшість педагогів (85%) творчо ставляться до педагогічної діяльності (Ф18), що, безперечно обумовлено високою мотивацією діяльності (Ф3, Ф11). Було виявлено також й найбільш прикрий факт – методичну і інформаційно-методичну допомогу у випадках її потреби отримують лише 45% (Ф2, Ф4), інші мають впорюватися самотужки, розраховуючи тільки на себе. Ранговий номер поточного стану фактора було присвоєно автором за результатами анкетування. Ранговий номер є якісним показником, який дозволяє, у випадку потреби (якщо показник низький), направити зусилля на нівелювання негативних моментів. Наприклад, найбільш ранговий номер (18) отримав Ф2 («Методична й психологічна допомога педагогам, які впроваджують в практику навчання ДІМТ»), отже, робимо висновок – становище цього фактору найгірше.

III. З метою подальшого дослідження факторів-умов, а також визначення не тільки актуального розвитку вчителів і реальних умов, у яких вони працюють (табл. 1), а й їх потенційних можливостей, респондентам було запропоновано опитувальник (розроблений на основі анкети). Зміст опитувальника співпадає з таблицею 2, яка містить результати опитування. Вчителям було запропоновано самим присвоїти факторам ранговий номер поза одержаних результатів діагностування з метою отримання даних, які, з одного боку, свідчили б про насущні проблеми вчителів й усвідомлення ними вагомості досліджуваних факторів, а також дозволили отримати потенційну оцінку вчителів, а, з другого, надали можливість порівняти їх з показниками таблиці 1.

Пояснимо детальніше:

1) В → в: якщо фактор має високий ранг («В») як в табл. 1, так і в табл. 2 («в»), то це говорить про те, що ситуація (стан фактору) благополучна і не вимагає втручання з боку автора технології: Ф3, Ф5, Ф6, Ф8, Ф9.

2) В → н: якщо фактор має високий ранг («В») в табл. 1, а в табл. 2 – низький («н»), то цей фактор середньої значущості і може бути проігнорований на початковому етапі впровадження технології, у випадку, якщо його ранговий номер близький до ідеального показника, визначеного автором технології: Ф10, Ф11, Ф18.

педагогічне керівництво процесами співпереживання-розуміння та оцінки мистецьких творів у процесі безпосереднього контакту з ними, зокрема у виконавській діяльності студентів. Цей етап є центральним і найбільш вагомим у формуванні художньої культури майбутніх учителів музики. На цьому етапі важливо активізувати різні види художньо-виконавської діяльності студентів, залучити їх до безпосередньої участі у процесі співпереживання та усвідомлення образного змісту твору, що якнайбільш сприятиме розвитку й удосконаленню емоційно-інтелектуальної сфери, кристалізації особистісних якостей майбутнього вчителя;

в) завершальний, або **творчо-перетворювальний** етап передбачає закріплення післядії отриманої художньої інформації, її впливу на духовний світ особистості, що виходить за межі сприйняття конкретного мистецького твору. Останній етап передбачає пізнання студентами своєї внутрішньої сутності, самоосмислення, самопізнання, самовдосконалення на основі отриманих художніх вражень, адже суб'єкт художнього спілкування є своєрідним об'єктом, що змінюється під впливом мистецтва у своїх ставленнях до світу і самого себе. Тому на даному етапі важливо створити умови для формування у студентів досвіду пізнання власних емоційних реакцій, самооцінки свого ставлення до художніх цінностей і до самого себе..

Аналіз структури художнього сприйняття як основного механізму функціонування мистецьких творів, виявлення його внутрішніх компонентів дає можливість визначити такі критерії художньої культури майбутніх фахівців:

I. Художньо-естетична ерудиція. Показники: а) розвиненість й вибірковість особистісних художніх уподобань; б) загальна художня ерудиція, художній тезаурус; в) частота спілкування з мистецькими творами.

II. Емоційно-чуттєва проникливість. Показники: а) безпосередність художнього переживання; б) активність самовираження; в) здатність до творчої інтерпретації мистецького твору, розвиненість асоціативно-образного мислення;

III. Творчо-перетворювальна діяльність. Показники: а) вміння співвідносити вербальну й виконавську інтерпретації художнього твору; б) іразність та емоційність виконання; в) вміння триматися перед аудиторією, володіти сценічною майстерністю; г) здатність до самооцінки та самоконтролю; д) прагнення до самостійної творчої діяльності;

Висновки. У структурі професійно-педагогічної діяльності вчителя музики художня культура набуває особливої значущості, оскільки є професійно значущою особистісною якістю майбутнього вчителя музики. Основним показником рівня художньої культури майбутнього вчителя музики є художнє сприйняття як основний механізм функціонування мистецьких творів. Органічною основою вимірювання здатності майбутнього вчителя музики до художнього спілкування з мистецькими творами й через них з учнівською аудиторією виступає виконавська діяльність, у якій інтегруються та виявляються особистісні й професійно значущі якості педагога й відповідно до результатів якої набуває свого сенсу поняття художньої культури майбутнього вчителя музики.

залежить від суб'єктивності сприймаючого, від неповторних особливостей його характеру, художнього досвіду й тезауруса й навіть певною мірою від стану його психіки в момент спілкування з мистецьким твором. Завдяки складній психічній діяльності суб'єкта відбувається «вживлення» в художній образ, ідентифікація з ним, «перевтілення», що приводить до виникнення найбільш сильної і своєрідної «відповіді» сприймача, стану, котрий сприяє розв'язанню особистісного завдання» (Л.С. Виготський).

Процес художнього сприйняття передбачає складну взаємодію когнітивно-пізнавальних, емоційно-почуттєвих і художньо-творчих актів і є генералізованою особистісною якістю, котра характеризується, насамперед, загальнохудожньою ерудованістю, багатством асоціативних уявлень, навичками і вміннями суб'єкта художньої взаємодії осмислювати організацію художнього матеріалу в єдності з емоційно-почуттєвим розумінням виразного смислу художньої інтонації.

Внаслідок глибокого розуміння сутності твору, розкриття його змісту завдяки володінню певними знаннями, оперуванню вміннями та навичками учитель, виконуючи твір, тим самим розкриває своє до нього ставлення, глибину своїх почуттів і переживань. Виконуючи твір, учитель не просто його сприймає або відтворює його звучання «про себе», а й знову змушує звучати за допомогою інструмента. Учитель створює художній варіант не тільки на рівні ідеального образу, а й матеріального втілення, тому цей варіант повинен бути художньо значущим, відкривати нові межі художньої цінності оригіналу. Для здійснення цього творчого процесу педагог повинен сам «вжитися» у твір, який виконується, у художній образ, у результаті чого відтворюється художнє «Я» автора, з яким він себе ідентифікує. Виразність і майстерність виконання, доповнюючи образну словесну інтерпретацію, сприяє вдосконаленню процесу художньої взаємодії зі школярами, збагаченню їхнього емоційного досвіду.

Аналіз педагогічних досліджень дозволяє твердити, що художнє сприйняття — це провідний вид художньої діяльності, з яким органічно пов'язані такі музичні форми як виконавство, імпровізація, процес творення, критичне судження, слухання музики.

Педагогічні погляди на основоположне значення художнього сприйняття у формуванні художньої культури вчителя музики, визначення його внутрішньої структури уможливають установлення етапності формування розглядуваного феномена. Визначимо такі етапи:

а) попередній, або **ціннісно-орієнтаційний**. Цей етап передбачає ознайомлення студентів із різними напрямками розвитку художньої культури, пробудження в них інтересу до різних видів мистецтва, розмаїття їх жанрів і стилів, тобто формування ціннісно-орієнтаційної сфери. На цьому етапі відбувається накопичення необхідних знань з теорії та історії мистецтва, розкриваються специфічні ознаки різновидів художньої творчості, усвідомлюється «художня картина світу», певна історична епоха, в умовах якої склався образний світ того чи іншого художнього явища. Все це знаходить виявлення в художніх інтересах, характеризує життєвий та художній досвід, нахили, уподобання, позиції та переконання майбутніх учителів музики;

б) основний, або **процесуально-оперативний етап** передбачає

Таблиця 1
Аналіз результатів діагностування вчителів за анкетною «Вивчення якостей та здібностей вчителів, що забезпечують успішність організації

№ факторів	Фактори, що забезпечують успішну організацію дидактичних ігрових маніпулятивних технологій у навчальному процесі	Результат анкетування (%)	Ранговий номер Поточного стану фактору
1	2	3	4
1.	Наявність і підготовка приміщення, його технічне оснащення...	62.52	13
2.	Методична й психологічна допомога педагогам ...	43.95	18
3.	Культурно-освітній рівень й психологічний клімат у педагогічному колективі ...	71.60	6
4.	Інформаційно-методична підготовка педагогів ...	47.73	17
5.	Мотиваційна готовність педагогів до упровадження ДІМТ ...	77.48	3
6.	Готовність до інноваційної педагогічної діяльності	73.61	5
7.	Освоєння нових дидактичних технологій у модельованій практиці...	67.98	10
8.	Ігротехнічна компетентність	69.66	7
9.	Комунікативна компетентність	69.16	8
10.	Інтерактивна компетентність	74.71	4
11.	Володіння засобами мотивації	81.68	2
12.	Перцептивна компетентність	63.28	12
13.	Креативність	68.24	9
14.	Властивість наочно-дійового й наочно-образного типів мислення	67.56	11
15.	Володіння мнемотехнікою	53.36	16
16.	Розвинуті комбінаторні здібності	58.82	15
17.	Моторика	62.10	14
18.	Уміння створювати й використовувати додаткові резерви підвищення наочності навчання...	84.79	1

3) Н → в: якщо фактор має низький ранг («Н») в табл. 1, а в табл. 2 — високий («в»), то він вимагає опрацювання, тобто проведення заходів щодо його поліпшення: Ф2, Ф4, Ф7.

4) Н → н: якщо фактор має низький ранг («Н») в табл. 1 і в табл. 2 — низький («н»), то він взагалі не приймається до розгляду, у випадку, якщо його ранговий номер близький до ідеального показника: Ф1.

5) Н → н: якщо фактор має низький ранг («Н») в табл. 1 і в табл. 2 — низький («н»), але експериментатор, переконаний у його значущості, то він потребує проведення сукупності заходів щодо його поліпшення: Ф12, Ф13, Ф14, Ф15, Ф16, Ф17.

У 4-ому стовпчику табл. 2 для зручності порівняння даних у дужках вказані дані з табл. 1 (3-ій стовпчик). У 5-ому і 6-ому стовпчику табл. 2 наведено також так звані альтернативні результати опитування вчителів щодо вагомості деяких факторів й відповідно альтернативний ранговий номер. Альтернативні дані фіксуються у випадку, коли значний відсоток вчителів в порівнянні з наведеним у третьому стовпчику надають інше місце тому ж самому фактору. Наприклад, велика розбіжність спостерігається відносно Ф3:

біля 16% вчителів надають йому не 5-те місце, а 17-те. Ф4-ому – біля 28% надають 4-те місце, але 14% вчителів вважають його найвагомим фактором й ставлять його на 1-ше місце і так далі.

Таблиця 2

Аналіз результатів опитування вчителів за опитувальником «Фактори, що забезпечують успішну організацію ДІМТ у навчальному процесі»

№ факторів	Фактори, що забезпечують успішну організацію дидактичних маніпулятивних технологій у навчальному процесі	3 Результати присвоєння фактору (%)	4 Ранговий номер за значущістю фактору	5 Результати присвоєння фактору (альтернативні) (%)	6 Ранговий номер за значущістю фактору (альтернативні)
1.	Нааявність і підготовка приміщення, його технічне оснащення...	34.69	18 / (13)	-	-
2.	Методична й психологічна допомога педагогам ...	14.29	4 / (18)	-	-
3.	Культурно-освітній рівень й психологічний клімат у педагогічному колективі ...	20.41	5 / (6)	16.33	17
4.	Інформаційно-методична підготовка педагогів ...	28.57	4 / (17)	14.29	1
5.	Мотиваційна готовність педагогів до упровадження ДІМТ ...	28.57	3 / (3)	22.45	2
6.	Готовність до інноваційної педагогічної діяльності	28.57	1 / (5)	22.45	2
7.	Освоєння нових дидактичних технологій у модельованій практиці ...	16.33	6 / (10)	14.29	7
8.	Ігротехнічна компетентність	14.29	9 / (7)	-	-
9.	Комунікативна компетентність	14.29	8 / (8)	14.29	10
10.	Інтерактивна компетентність	16.33	13 / (4)	-	-
11.	Володіння засобами мотивації	14.29	9 / (2)	-	-
12.	Перцептивна компетентність	14.29	14 / (12)	14.29	16
13.	Креативність	16.33	9 / (9)	-	-
14.	Властивість наочно-дійового й наочно-образного типів мислення	16.33	11 / (11)	16.33	14
15.	Володіння мнемотехнікою	20.41	12 / (16)	16.33	16
16.	Розвинуті комбінаторні здібності	14.29	17 / (15)	-	-
17.	Моторика	16.33	13 / (14)	-	-
18.	Уміння створювати й використовувати додаткові резерви підвищення наочності навчання...	16.33	15 / (1)	-	-

Проведений порівняльний аналіз даних табл. 1 і табл. 2 свідчить про те, що більшість вчителям властивий творчий характер педагогічної діяльності, цінності творчого мислення, уміння всебічно розкривати особливості творчого процесу (Ф18, Ф13) (за діагностичними даними табл. 1), але самі педагоги

внутрішня сутність, тим досконаліше й глибше стає процес осягнення змістової сутності твору.

Процес художньої взаємодії з мистецтвом передбачає виникнення різних асоціативних зв'язків від локальних до міжсистемних, кожен з яких відіграє важливу роль в акті мистецького спілкування, забезпечує відтворення психологічної моделі художнього образу, збуджує й активізує всі елементи свідомості особистості: пам'ять, уяву, емоції, фантазію, увагу, допомагає засвоїти й «декодувати» специфічну мову музичного мистецтва.

Провідну роль у процесі мистецького «вживання» відіграють уява та фантазія суб'єкта сприймання, які ґрунтуються на емоційно-чуттєвих процесах. Художній образ – це завжди продукт уяви, факт даного буття. В акті художнього спілкування уява безпосередньо спрямована на відтворення художнього образу. Опосередковано вона з необхідністю перетворює і «Я» сприймача. Про це пише Л. Виготський: «Всіляке почуття, всіляка емоція прагне втілитись у певні образи, що відповідають цьому почуттю» [1, с.318]. Визначаючи діяльність уяви як особливу форму мислення, він зазначає, що процес художнього сприйняття-переживання пов'язаний з активною діяльністю особливого емоційного мислення, котре відбувається лише в переживанні. В уяві суб'єкта сприйняття відбувається перетворення чуттєвих вражень, своєрідні емоційно насичені узагальнення, не просто комбінування, а трансформація уявлень.

Автори наукових праць підкреслюють, що переживання викликаються власне не самим художнім твором як таким, а «добудовою», що містить особистий досвід, витвір уяви кожного сприймача, тобто переживається саме конкретизація, яку отримує твір у свідомості суб'єкта художньої взаємодії. Проте, слід сказати, що різноманітність індивідуальних смислових конкретизацій – не підстава для заперечення об'єктивної пізнавальної цінності художнього твору. Об'єктивована у творі авторська модель організована таким чином, щоб спрямувати художнє переживання в певне русло, створити емоційні уявлення, породити особливі асоціації, тобто якнайбільш активізувати особистісний досвід сприймача. Цей досвід спрямований на пізнання тієї моделі, котру пропонує автор, її оцінку під кутом зору свого особистісного ставлення. У такий спосіб художнє переживання доцільно визначити як глибокоопосередкований роботою інтелекту процес, котрий у силу свого емоційного характеру є водночас й індивідуально-особистісним безпосереднім ставленням.

Виходячи з вищевказаного, можна констатувати творчий характер процесу художнього пізнання-переживання, адже сприймач бере участь у художній творчості, конкретизує, доповнює створені та втілені художником образи твору. Як процес співтворчості, художню взаємодію визначають В.Ф. Асмус, Л.С. Виготський, А.А. Потебня, С.Х. Раппопорт, Б.С. Мейлах. Вони підкреслюють, що цей процес не є «калькуванням», оскільки кожен сприймач згідно зі своєю індивідуальністю, досвідом, фантазією створює образ, підказаний автором.

Отже, сама потенційна сила художнього переживання визначається твором як об'єктом художнього сприйняття, але конкретна його визначеність

естетичний відгук, слухова диференціація, звуковий потік, асоціативно-зорова активність» (О.Г. Костюк); «безпосередньо-відображувальний рівень, проміжний рівень осягнення ладово-гармонійних тяжінь і переживання метроритму, найвищий рівень інтелектуального усвідомлення художнього змісту» (С.Х.Раппопорт); «перцептивне сприймання музичних звучань, їхнє слухове розрізнення, аналіз виразно-сміслового значення музичної мови, її розуміння, естетична оцінка, інтерпретація» (О.П. Рудницька).

Заглиблення в «почуттєву стихію предмета, стихію фарб, звуків, форм і ліній» (П.М. Якобсон) починається на безпосередньо-відображальному (перцептивному) рівні, який В.В. Блудова умовно розподіляє на три щаблі: перший – відображення загальноакустичного, оптичного й оптико-акустичного середовища твору; другий – відображення його проміжного прошарку, котрий надає акустичним та оптичним знакам специфічно-художньої організованості; третя – знакова сторона твору, яка відтворює чуттєві образи виразно-сміслових елементів і створює, таким чином, передумови для осягнення його змісту на вищих емоційно-інтелектуальних щаблях емпатійної взаємодії.

Процес художнього сприйняття має насамперед, емоційно-чуттєвий характер. Але суб'єкт мистецької взаємодії може й не відчутти справжньої насолоди від твору, оскільки інтенсивність і насиченість цього процесу залежить від здатності «вживатися» в художній образ, проникати й переносити себе в думки та переживання автора та образів твору. Емоції і почуття, що виникають на ступені перцептивного сприйняття і ґрунтуються на життєвому досвіді, є тільки першим поштовхом для здійснення повноцінного співпереживання, занурення в авторську модель, що пов'язано з аналітико-синтетичною діяльністю свідомості того, хто сприймає. Пронизуючи з різною мірою інтенсивності весь процес художнього спілкування та характеризуючись на першому етапі художньою суб'єктивацією, емоції і почуття надалі набувають більшої сконцентрованості та осмисленості. Вчені вказують, що почуттями процес художньої взаємодії не обмежується, що вони є «глибокодумними», й при тому дуже проникливими й глибокодумними (Б.М. Теплов). Поєднання емоційної реакції з аналітичними операціями суб'єкта художнього спілкування і є тим шляхом, по якому відбувається проникнення в художню «тканину» твору. Основним механізмом процесу художнього сприйняття є асоціативне мислення суб'єкта. Саме завдяки асоціативному мисленню сприймача, йому стають доступні цілісні враження про предмети і події матеріальної дійсності, відображені в музичних творах. Музика викликає особливий потік асоціацій. Дослідники визначають їх як «позамузичні елементи» (Г. Ражникова), «позамузичні уявлення» (Б.Теплов), «позамузичні образи» (Г. Кечхуашвілі), «позамузичні засоби» (Г. Головинський) тощо. До них відносять зорові образи, сюжети, символічні фігури, кольорові плями тощо. І хоча наявність такого роду асоціацій не є обов'язковою, їхнє виникнення свідчить про більш глибокий і творчий характер сприйняття, характеризуючи певний розвиток емоційно-розумової сфери суб'єкта художньої взаємодії. Саме такої думки дотримується Г.Кечхуашвілі, підкреслюючи, що чим більше наочних уявлень виникає у суб'єкта художнього спілкування, тим повнішим і багатшим виявляється його суб'єктивний зміст,

усвідомлюють, що в порівнянні з іншими факторами уміння створювати й використовувати додаткові резерви підвищення наочності навчання не є найголовнішим. Технологічне забезпечення ігрової інноваційної діяльності, так званий ситуативний фактор (Ф1) займає останнє місце (за даними табл. 1) і це цілком виправдано у контексті інноваційної діяльності. І хоча, насправді, організація ігрового простору, технічне оснащення навчального процесу, підготовка приміщення, де проводиться ігрове заняття, мають велике значення саме для ефективності навчання [6, с. 209-213], відсутність належного «ігрового фундаменту», компенсується наявністю творчої детермінанти педагога, а також його мотиваційною компонентою.

Після творчого потенціалу (перша група факторів) в інноваційному процесі й мотиваційної готовності (друга група факторів), особистісну значущість більшість респондентів віддає сукупності факторів, які об'єднані у третю групу, й займають 3-тє місце. До цієї групи належать такі фактори як культурно-освітній рівень і психологічний клімат у педагогічному колективі (Ф3), інформаційно-методична підготовка педагогів, відповідне навчально-методичне забезпечення ДІМТ (Ф4). Більшість вчителів не отримають методичної і психологічної допомоги, так само як і інформаційно-методичної підготовки (за даними табл. 1), але мають в цьому велику потребу (за даними табл. 2). Важливість цих факторів засвідчує й літературні джерела з питань виникнення й подолання антиінноваційних бар'єрів у професійній діяльності педагога. Щодо Ф3, то результати аналізу свідчать про те, що більш ніж 70% респондентів (за даними табл. 1) мають сприятливі умови для роботи й вважають цей фактор важливим, надаючи йому 5-тє місце.

Фактори (Ф6, Ф7) було об'єднано у групу, яка характеризує розвиток інноваційної поведінки педагога. Проте результати опитування ввели в деяку оману. Фактор готовності до інноваційної педагогічної діяльності (Ф6) займає 1-ше місце (за даними табл. 2), і це цілком справедливо, а Ф7, який свідчить саме про високу інноваційну компетентність й є також одночасно прямим показником особистісної готовності педагога до інноваційної діяльності зайняв не 2-ге місце згідно логіки, а 6-тє. Вартий уваги той факт, що у процентному співвідношенні результати діагностування респондентів та результати опитування дуже відрізняються. Нагадаємо, що результати діагностування (за даними табл. 1) свідчать про те, що біля 30% учителів упроваджують нові технології методом спроб й помилок (відповідно 70% – у модельованій практиці). Це вказує на те, що дійсно багато проблем, що постають перед педагогами, які працюють в інноваційному режимі, пов'язані і з низькою інноваційною компетентністю.

Серед широкого спектра перелічених вище факторів є той, якому по припущенню автора, повинна приділятися ключова роль при впровадженні ДІМТ – *освоєння нових дидактичних технологій у модельованій практиці, що передбачає не тільки дидактичне опрацювання технологій, а, перш за все, особистісне опрацювання (Ф7)*. На користь ключової ролі цього фактору свідчать і положення наукових досліджень з питань упровадження інноваційних технологій. Так, М.В.Кларін звертаючись до проблеми освоєння інновацій відзначає, що «тонкість полягає в тому, що ми за звичаєм не

замислюємося про свої власні цілі (що цікавить мене, чого я добиватимуся для себе як професіонала), але скоріше схильні як би ззовні, усупереч власної особистості, аналізувати і оцінювати позаособистісні, дидактичні цілі, які закладені в нововведеннях, пов'язані з ними. Проте хай цілі представляються цілком гідними наших власних устремлінь. ... Виникає проблема готовності учителя до використання нововведень у навчальному процесі. Йдеться не тільки і не стільки про усвідомлення дидактичного завдання, продумуванні можливостей тих або інших видів навчально-пізнавальної діяльності – ці сторони нововведень порівняно добре осяжні й піддаються попередньому плануванню. Проблема професійної підготовленості учителя пов'язана з його особистісним досвідом. Парадоксально, але саме недостатня особистісна підготовленість, «наївна» вузькість представлень учителя про тонкості нововведень і власні можливості може виявитися в тому, що проблема залишається неусвідомленою» [5, с. 163-164].

Сплав дидактичного і особистісного опрацювання, на думку М.В.Кларіна, по своїй суті і є шлях освоєнням новітніх моделей навчання (тобто прибудови особистості педагога до них, а їх до себе). Одночасно це й шлях їх перероблення, – той шлях, який у справжньому сенсі слова можна назвати освоєнням. Сучасні дидактичні пошуки спираються на здатність учителя ставити учнів в позицію дослідника, розширювати звичні рамки навчального пізнання, включати в нього насичене повноцінне спілкування. Тим самим вони припускають здатність учителя самому займати таку позицію. Розвивати в собі цю здатність – дієвий шлях освоєння продуктивних знахідок сучасної світової педагогіки [5, с. 167-168].

На пріоритетну роль Ф7 вказують також дані табл. 1 з урахуванням кваліфікаційних категорій вчителів. Результати проведеного порівняльного аналізу показали, що саме цей фактор (Ф7), був визначений як головний переважно учителями-методистами. Проте інші категорії учителів схильні до освоєння нових технологій «по ходу роботи» – методом спроб і помилок, невдач й випадкових успіхів. Вибір такого шляху корениться у недооцінюванні власних можливостей, неадекватній самооцінці, й пояснює причини досить міцних позицій традиційних технологій.

Аналіз результатів проведеного опитування дозволяє зробити висновок, що значна кількість вчителів не достатньо розуміє зв'язок опрацювання інноваційних дидактичних технологій із «опрацюванням» особистості педагога, тобто з розвитком особистісного ресурсу учителя, й враховуючи наведені вище причини нажалі не здійснюють цього у практиці впровадження нових технологій. Це є дійсною перешкодою на шляху успішної реалізації новітніх технологій, зокрема ДІМТ.

Враховуючи дані анкетування учителів, результати опитування, положення наукових досліджень щодо впровадження дидактичних ігрових технологій і застосування маніпулятивних матеріалів, дійшли висновку, що висловлене припущення щодо залежності успішності організації ДІМТ у навчальному процесі від рівня культури освоєння педагогом ДІМТ, розвиток якої визначається, у свою чергу, усвідомленням вчителями «особистісної прибудови» до впровадженої новітньої технології, повністю підтверджується.

Дряпіки, О.Д. Ляшенко, Т.М.Пляченко, А.М. Растригіної, О.Я. Ростовського, Н.В. Свещинської, Т.Б. Стратан та ін. Проте аналіз наукових праць показав, що проблема формування художньої культури майбутніх учителів музики засобами виконавської діяльності не отримала достатнього теоретичного обґрунтування.

Метою статті є визначення ролі виконавської діяльності у формуванні художньої культури студентів мистецьких спеціалізацій, зокрема музики, критеріїв та педагогічних етапів її формування, розкриття сутності поняття «художнє сприйняття» як основного механізму функціонування мистецьких творів та показника рівня сформованості художньої культури майбутнього вчителя музики. У виконавській діяльності вчителя музики повною мірою виявляється глибина проникнення в емоційно-образний зміст мистецького твору, рівень художнього сприйняття, емоційно-інтелектуальна культура вчителя музики, його вміння донести художній образ до сприймача, створити повноцінний емпатійно-художній діалог і залучити до нього своїх вихованців.

Цей вид діяльності надає можливість більш повно розкрити через індивідуальні особливості вчителя сутність художнього образу, захопити своїм виразним виконанням аудиторію, доповнити тим самим вербальну інтерпретацію. Виконання вимагає у свою чергу від учителя вмінь інтуїтивно співвіднести своє виконання з потребами й настроями школярів, відчутти їхню реакцію. Виконавська діяльність ґрунтується на інтерпретації і розумінні музичних творів, коли виконавець (учитель) у пошуках засобів розв'язання художнього завдання виступає своєрідним співавтором композитора. Цей процес є поетапним процесом, оскільки він передбачає, насамперед, особистісне осягнення образного змісту, його сприймання та оцінку, емпатійну взаємодію з художнім образом.

Художній образ не є миттю чуттєвого сприйняття, що зупинилося. Він являє собою процес-образ, ланцюг образно-сміслових асоціацій, через які тільки й може бути виражений зміст художньої ідеї. І щоб зрозуміти, виявити смисл твору, розум сприймаюча повинен зробити складну духовну роботу. Образна структура художнього твору становить своєрідну ієрархічну систему опосередкувань від найбільш загального образу-ідеї до найбільш конкретних первинних образів, котрі безпосередньо дані сприймальному суб'єкту в матеріальних структурах твору. Процес розуміння відповідно відбувається від розуміння первинних образів до образів більш загального порядку (вторинних образів), від вторинних до ще більш загальних тощо, максимально наближаючись таким чином до тієї ідеї, яку мав на увазі автор.

В.Мазепа у праці «Художня творчість як пізнання» зазначає, що в процесі художнього сприйняття мистецький твір розкриває проблеми навколишньої дійсності, відтворює складні процеси людської психіки [2, с.72].

Аналізуючи дослідження з проблем специфіки художнього спілкування, можна відзначити, що їхні автори, виділяючи послідовність окремих ступенів освоєння художньої образності, характеризують їх такими ознаками: «переживання, роздуми, інтерпретація, співтворчість, естетична насолода, розкриття змісту форми (М.С. Каган); враження, захоплення, уподобання, осмислення, зіставлення, оцінка, осягнення змісту» (А.Ф. Єфремов); емоційно-

ВИКОНАВСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Горбенко Олена Борисівна, аспірантка кафедри педагогіки

Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка

Постановка проблеми. На сучасному етапі радикального оновлення нашого суспільства, проблема духовного розвитку особистості набуває особливої значущості. Перед освітою ХХІ століття постають важливі завдання виховання особистості, якій притаманні такі якості як висока культура й моральність, інтелігентність і освіченість, здатність адекватно сприймати й оцінювати навколишній світ, усвідомлювати зміст людських почуттів і стосунків, творчо само реалізовуватися у життєдіяльності.

У зв'язку з цим значно актуалізується проблема професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема мистецьких дисциплін, які через мистецтво будуть здійснювати художньо-естетичне виховання школярів, виявляти їхні творчі здібності, особистісні якості своїх вихованців. Основним завданням мистецької освіти є формування особистості, здатної до сприйняття і переживання емоційно-образного змісту творів усіх видів мистецтва. Саме через осягнення художніх реалій світу, людина стає духовно багатою, художньо-освіченою, творчо-активною.

За таких умов важливим завданням вищої сучасної школи має стати підготовка майбутніх учителів музики з високою художньою культурою. Без цієї професійно значущої особистісної якості, яка в структурі професійної підготовки вчителя музики займає провідне місце, неможливо уявити компетентність майбутнього вчителя музики, яка відображає їхню ціннісно-орієнтаційну спрямованість, емоційно-інтелектуальну культуру, «зумовлює здатність особистості задовольнити як духовні, так і матеріальні потреби» (Закон України «Про вищу освіту»).

Аналіз останніх досліджень. Аналіз наукової літератури з теми дослідження свідчить, що художня культура набуває важливого значення у професійній підготовці фахівця будь-якого напрямку, але у професійному становленні вчителя музики вона набуває подвійно важливого значення, оскільки саме через мистецтво здійснюється процес повноцінного художньо-творчого педагогічного спілкування зі школярами, формується їхній внутрішній світ, вдосконалюються особистісні якості.

Різні аспекти формування художньо-естетичної культури особистості досліджуються у наукових працях філософів (В.П. Андрущенко, Є.С. Громова, В.В. Журавльова, М.С. Кагана, Л.Н. Когана, О.Ф. Лосева, Ю.У. Фохт-Бабушкіна та ін.), психологів (Б.Г. Ананьєва, Л.С. Виготського, О.М. Леонтєва, Б.С. Мейлаха, С.Х. Раппопорта, В.А. Роменця та ін.), педагогів (А.М. Бойко, Г.А. Богатирьової, В.Г. Бутенка, В.В. Ванслова, М.В. Гончаренка, І.А. Зязюна, Л.Г. Коваль, Н.Б. Крилової, М.П. Лещенко, Л.М. Луганської, С.Г. Мельничука, Н.С. Миропольської, Г.М. Падалки, О.П. Рудницької, Н.С. Савченко, Г.П. Шевченко, Н.О. Швець, О.П. Щолокової та ін. Особливості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики розглядаються у дослідженнях таких педагогів-науковців: А.Г. Болгарського, Г.С. Дідич, В.І.

Висновки. Серед факторів-умов, які здатні забезпечити успішну організацію дидактичної ігрової маніпулятивної технології у навчальному процесі особливої уваги набуває *опрацювання новітньої технології у модельованій практиці*. Аналіз цього фактору дозволяє зробити висновок, що ефективність упровадження інноваційних дидактичних технологій, зокрема ДІМТ, визначається не тільки дидактичним опрацюванням безпосередньо самої технології, а й, перш за все, «опрацюванням» особистості педагога, що передбачає, з одного боку, адаптацію певної технології до умов його діяльності за різним розвитком його особистісно-професійного ресурсу, а, з другого, дозволяє об'єктивно виявити особистісно-професійні якості та здібності вчителя, які передбачені тією або іншою технологією і які необхідно набуті для успішної організації технології у навчальному процесі.

Оскільки кожен навчальний предмет має свою специфіку було б корисно визначити не тільки загальні фактори-умови, які забезпечують успішність упровадження ДІМТ, взагалі, а й виявити особливості факторів-умов для ДІМТ, призначених для різних дисциплін.

Резюме. Дана стаття присвячується аналізу феномену дидактичної ігрової маніпулятивної технології й визначенню факторів-умов, які забезпечують її успішну організацію у навчальному процесі. Намічені подальші перспективи цієї проблематики з урахуванням особливостей розробки та впровадження ДІМТ.

Резюме. Данная статья посвящается анализу феномена дидактической игровой манипулятивной технологии и выявлению факторов-условий успешной ее организации в учебном процессе. Намечены дальнейшие перспективы этой проблематики с учетом особенностей разработки и внедрения ДИМТ.

Summary. The article examines the concept of the didactic playing manipulative technology (DPMT) and studies the conditions of its successful organization in the educational process. It analyses and scientifically defines the essence, main concepts, regularities and principles of the DPMT. The article devises recommendations on how to implement the DPMT in the educational process.

Література

1. Гордієнко-Митрофанова І.В. МАРО як групова технологія в системі методики навчання іноземній мові: початкові принципи / І.В. Гордієнко-Митрофанова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: 36. Наук. Праць. / Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. – Київ-Запоріжжя, 2004. – Вип. 33. – С. 314-321.
2. Гордієнко-Митрофанова І.В. Структурно-функціональні моделі комбінованого типу навчальної інформації / І.В. Гордієнко-Митрофанова // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: 36. Наук. Праць. / Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2004. – Вип. 21. – С. 39-50.
3. Тальзіна Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. Для студ. Сред. Пед. учеб. Заведений / Тальзіна Н.Ф. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.
4. Гриндер М. Исправление школьного конвейера / Гриндер М. – Минск, 1995. – 220 с.
5. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) / Кларин М.В. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1988. – 180 с.
6. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: Учеб. Пособие / Панфилова А.П.. – М.: Академия, 2006. – 368 с.

Подано до редакції 30.05.2008

ГУМАНІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІКИ СПІВРОБІТНИЦТВА

Саятіна Світлана Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент

Коркішко Олена Геннадіївна, кандидат педагогічних наук, доцент

Слов'янський державний педагогічний університет

Постановка проблеми. Інтеграція України в єдиний світовий освітній простір вимагає, щоб вітчизняна загальноосвітня школа, приймаючи статус одного зі значущих інститутів щодо рішення навчально-виховних задач, сприяла формуванню гуманної особистості з багатим внутрішнім світом, яка з увагою вслуховується і вдивляється в оточуючих її людей; вступаючи в спілкування з ними, виявляє такі якості, як людяність, дружелюбність, добropорядність, шанобливість, комунікабельність; демонструє глибокі й ґрунтовні знання.

Успішна реалізація поставленої задачі, ефективність її розв'язання залежать від того, яким буде зміст освіти, запропонований вітчизняною школою. У зв'язку з цим виникає необхідність у пошуку нових тенденцій та ідей, що відзначалися б здатністю впливати на вирішення сучасних проблем у системі вітчизняної освіти. Протягом останніх років в Україні посилюється увага науковців та педагогів-практиків до вдосконалення освітньо-виховної діяльності, використання індивідуального підходу в розвитку особистості дитини, актуалізації внутрішніх можливостей, формування громадянської позиції у процесі виховання особистості.

Аналіз досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми гуманізації виховання висвітлено у працях А.Алексюка, Т.Антоненка, І.Беха, С.Гончаренка, І.Зязюна, Б.Кобзаря, В.Кременя, Н.Ничкало, М.Стельмаховича, Б.Ступарика, Т.Сущенко тощо. Гуманістичні підходи до навчання та виховання у досвіді зарубіжних країн досліджували В. Кравець, М.Красовицький, Л.Пухова, С.Романова.

Метою даної статті є дослідження гуманістичного підходу до формування особистості дитини як невід'ємної складової сучасної педагогіки співробітництва.

Виклад основного матеріалу. За радянської доби одним з найвидатніших представників гуманістичної педагогіки був В.Сухомлинський. Його педагогічна спадщина спирається на традиції народної педагогіки та на світовий і вітчизняний фаховий досвід [7]. Спадщина Сухомлинського не є повністю однорідною. Його погляди еволюціонували з часом. М.Богуславський зазначає, що В.Сухомлинський перейшов від моделі „школи навчання” (50-ті роки), до „трудова школа” (60-ті роки). Разом з тим у той самий період він висловлює нові гуманістичні ідеї щодо створення „вільної школи”. Провідною засадою визначення змісту освіти та виховання для нього стало гасло, висунуте вперше Дж.Дьюї: „Від дитини до світу і від світу до дитини”.

В останні роки життя В.Сухомлинський підійшов до створення „школи самореалізації суспільства” [4, с.3]. М.Богуславський виділяє такі гуманістичні підходи у пізній спадщині В.Сухомлинського: „виділення кола моральних

Резюме. Стаття посвячена розробці та обґрунтуванню структурно-содержательной моделі формування математической компетентности будущих учителей начальных классов в педагогических университетах. Раскрываются основные компоненты данной модели, которая обеспечит надлежащую подготовку студентов специальности: «Начальное образование». **Ключевые слова:** формирование, модель, компетентность, компетенция, математическая компетентность.

Резюме. Стаття присвячена розробці та обґрунтуванню структурно-змістовної моделі формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів в педагогічних університетах. Розкриваються основні компоненти даної моделі, яка забезпечує належну підготовку студентів спеціальності: «Початкове навчання».

Summary. The article is devoted to the development and ground of the model of forming of mathematical competence of primary teachers of initial classes structural-rich in the content at pedagogical Universities. The basic components of the given model which provides the proper preparation of students of the specialty up: «Primary education». **Keywords:** forming, model, competence, jurisdiction, mathematical competence.

Література

1. Казарцева О.М. Культура речевого общения: Теория и практика общения: Учебное пособие – М.: Флинта, 2003. – 496 с.
2. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – С.90
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – С.33
4. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали до першої лекції /Уклад. М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, К.М. Лемківський, Ю.В. Сухарніков; відп. Ред. М.Ф. Степко. – К., 2004. – 60 с.
5. Наукові засади визначення змісту підвищення кваліфікації та підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів //Післядипломна освіта в Україні. – 2002. - №2. – С.63-66
6. Немов Р.С. Психология: Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1990. – 301 с
7. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2003. – 528 с.
8. Професійна освіта: Словник: Навч. посібник / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Николо. – К.: Вища школа, 2000. – С.149
9. Психологический словарь /Редкол.: В.В. Давыдов и др. – М.: Педагогика, 1983. – 447 с.
10. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров.- М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 1632 с.
11. Философский словарь /Под ред И.Т. Фролова – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
12. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты.

Подано до редакції 10.05.08

метод виступає як система послідовних взаємопов'язаних дій викладача й студентів, забезпечуючи засвоєння змісту освіти [7, с. 142], до яких ми віднесли бесіди, дискусії, тренінги, мікро-викладання, рольові і ділові ігри, метод-проектів, метод математичного моделювання та ін. Разом з методами операційний компонент містить засоби навчання, що є сукупністю матеріальних об'єктів і предметів духовної компетентності, призначається для організації й здійснення педагогічного процесу й виконує різноманітні функції [7]. У дослідженні ми розглядаємо словесні засоби навчання (мова, підручники, навчальні посібники), наочні засоби навчання (схеми, таблиці, умовні позначення) і технічні візуальні та аудіовізуальні засоби.

Реалізацію процесу формування математичної професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів планується здійснювати за допомогою наступних форм: лекцій, семінарських, практичних і лабораторних занять, індивідуальної роботи, педагогічних кружків, олімпіад, науково-дослідницької роботи, педагогічної практики та ін.

Окрім названих вище компонентів структурно-змістовної моделі формування математичної професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів у моделі виділяються результативний та умовний компоненти.

Результативний компонент структурно-змістовної моделі формування професійної математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів припускає наявність конкретних результатів реалізації процесу формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів - перехід на більш високий рівень математичної професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Умовний компонент моделі формування математичної професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів містить наступні педагогічні умови: - наповнення змісту процесу формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів з урахуванням особливостей математики та її специфічних засобів; - забезпечення інтеграції змістовного аспекту наочно-математичної й методико-математичних підготовок; - активізація суб'єктивної позиції студентів у процесі математичної підготовки за рахунок реалізації задачного підходу.

Висновки. Таким чином, розроблена нами структурно-змістовна модель формування математичної професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів включає цільовий, мотиваційний, змістовний, операційний, результативний, умовний компоненти. Математична професійна компетентність є комплексною характеристикою здатності вчителя початкових класів бути суб'єктом власної діяльності, що включає сукупність знань щодо кваліфікованого обговорення сфери професійної діяльності, володіння професійними знаннями, уміннями, навичками, здатність вирішувати різні проблемні ситуації. Вважаємо, що модель передбачає підготовку такого вчителя, який має потребу й здатність на безперервне вдосконалення власного професіоналізму, щоб запропонувати учням авторський варіант навчання, діючи від власного імені. Тільки за таких умов до молодших школярів прийде творчий, нестандартний учитель.

норм, схвалених всіма суб'єктами освітньої діяльності, організація різноманітних видів діяльності школярів, підштовхування вихованця з боку вихователя до ситуації морального вибору, що має сприяти з'ясуванню ним самим своєї моральної позиції, створення такої моделі колективу, де домінують виступає не „Ми”, а автономне „Я”, визначення умов залучення дитини до колективу з унеможливленням травмування його особистості. Виділення спеціальних „відкритих” просторів, де вихованець міг би побути поза колективом, формування у дитини вміння перебувати на самоті” [4, с.3].

І.Буєва, аналізуючи спадщину В.Сухомлинського, виділяє засади його гуманізму: піклування про розвиток дитини (автор вважає цю засаду системоутворюючим компонентом); любов до дітей, як найціннішу якість педагога; повагу до дитини, віру в дитину, знання та розуміння дітей, чутливість до духовного світу та природи дитини, формування почуття власної гідності та позиція педагога як друга дитини [5, с.4].

Цікавою спробою втілення ідей гуманістичної школи за радянських часів була педагогіка співробітництва. Цей напрям став одним з найгрунтовніших педагогічних узагальнень, який викликав до життя численні інноваційні процеси в освіті. У цьому підході поєдналися кращі традиції дореволюційної педагогічної думки (К.Ушинський, М.Пірогов, Л.Толстой) та радянської педагогіки (Н.Крупська, С.Шацький, А.Макаренко, В.Сухомлинський, Ш.Амонашвілі) з досягненнями зарубіжної психолого-педагогічної практики та науки (Р.Барт, А.Комбс, А.Маслоу, К.Роджерс, Е.Берн, Я.Корчак, Д.Брунер, Д.Гілфорд, Е.Торренс та інші).

Гуманно-освітня технологія Ш.Амонашвілі успадковує усі основні положення педагогіки співробітництва. Проте її вирізняє психологізація навчально-виховного процесу. На думку Ш.Амонашвілі, цілісна психіка дитини включає три тенденції: до розвитку, дорослості та свободи. Найголовніший ідеал виховання є самовиховання, розвиток особистісних якостей дитини, її пізнавальних сил [1; 2].

Грузинський педагог виділяв шість особливостей гуманного виховного процесу: внутрішня наступність творчої діяльності природи і людини-вихователя (перша закладає в дитині можливості безмежного розвитку, друга - бере на себе відповідальність продовжити справу природи і зробити з дитини благородну людину; цілісність виховного процесу, що означає цілісність життя дитини, яке спрямовано у майбутнє); урок - акумулятор і провідна форма життя дітей, для забезпечення благополуччя цього життя необхідне співробітництво дитини з вчителем, іншими учнями; співробітницькі взаємини вчителя з дітьми стають його природною якістю; розвиток у дітей здібності щодо оцінної діяльності при одночасному скасуванні шкільних оцінок стає запорукою успіхів у навчанні; особлива гуманна місія вчителя, головною турботою якої є олюднення середовища навколо кожної дитини, гуманізація соціуму і педагогічного процесу. Гуманний вчитель відчуває любов і відданість кожній дитині, глибоку відповідальність за неї.

Педагог виходить з того, що в кожній дитині є свої потреби, свій особистісний смисл, є особистісна значущість учіння, на яку потрібно спиратися у виховному процесі. Навіть, якщо такого смислу немає, учіння

необхідно інструментувати як вільно обрану учнем діяльність, тобто створювати умови для його цілеспрямованого соціально і педагогічно значущого розвитку, виховання, навчання. Управляти цим процесом варто з позицій самої дитини, її інтересів [1, с.58-82]

Г.Селевко виділяє у педагогіці співробітництва чотири найважливіших напрямки: гуманно-особистісний підхід до дитини; активну та розвивальну спрямованість дидактичних підходів; увагу до виховних аспектів; педагогізація середовища дитини.

Але головне положення обговорюваної концепції - це те, що дитина у школі є повноцінною особистістю і виступає суб'єктом педагогічного процесу [6, с.284]

Гуманістичним за своїм змістом є напрям особистісно-орієнтованого навчання та виховання, основи розвитку якого були закладені у 60-ті роки (Н.Менчинська, З.Калмикова, К.Кабанова-Меллер, С.Лисенкова, В.Шаталов), але у період застою перестали бути актуальними для офіційної педагогічної практики.

Узагальнюючи зміст гуманістичного підходу у практиці роботи школи і педагогічної думці, Г.Балл виділяє такі найважливіші складові гуманізації освіти: гуманістичне переосмислення її основних функцій в напрямку орієнтації на сприяння становленню особистості, здатної до творчої діяльності та відповідальних вчинків; гуманізацію сьогоденного життя учнів, надання їм можливості повно прожити кожний віковий період; поширення гуманістичних принципів не тільки на елітарну, а й на масову школу; поєднання шкільного навчання із різноманітним колом соціальних зв'язків учнів, забезпечення тісних відносин із життєвим, позанавчальним досвідом у самому процесі навчання; любов і повагу до учнів; виховання учнів у гуманістичному дусі; поступове нарощування свободи, що надається їм, з одночасним формуванням в учнів відповідальності; врахування індивідуальних особливостей, прагнень та інтересів кожного учня, його підготовку до свідомого професійного й життєвого самовизначення; втілення в освіту діалогічних засад, визнання за учнем права на власну думку, власну позицію, залучення учнів до „великих діалогів”, що розгортаються у людській культурі; виховання педагогів, які б володіли парадоксальною здатністю - бути одночасно рівноправним учасником діалогу з учнями і керівником цього діалогу [3, с.11-15]; наданням тим, хто навчається, необхідного обсягу зовнішньої свободи і дійової допомоги у здобутті внутрішньої, особистісної свободи; задоволення базових потреб учнів через створення умов їхньої діяльності, сприятливих у психофізіологічному і соціально-психологічному планах; ретельне врахування в її організації вікових та індивідуально-типологічних особливостей; повагу до уподобань, прагнень і досягнень тих, хто навчається, надання їм достатнього простору для прояву самостійності й творчості; організація зіткнення підопічних із труднощами (не надмірними!), через долаання яких досягається фізичне й духовне загартування, формується впевненість у своїх силах [3, с.13-14].

Усе це стимулює рух вихованців у напрямку самоактуалізації, здобуття психологічної (внутрішньої, особистісної) свободи; з другого боку, розкриття для них можливостей наповнення їхньої свободи повноцінним змістом через

відчуттями; 2) зовнішній: він пов'язаний із стимулюванням формування та розвитку мотиву. Будь-яка навчальна діяльність, є мотивованою, приводить до збудження інтересу. А.Н. Леонтьєв відзначає, що для того, щоб виник інтерес, необхідно створити мотив, який приведе до досягнення мети. У діяльності, яка сприяє виникненню інтересу, головне місце відводиться змісту конкретного предмета й, внаслідок цього, легко запам'ятовується тим хто навчається [8, с.297].

Отже, ми прийшли до висновку про необхідність створення позитивної мотивації особистості шляхом стимулювання процесів рефлексії у ході організації процесу навчання, що забезпечить залучення особистості в процес формування математичної компетентності, необхідної для майбутньої професійної діяльності.

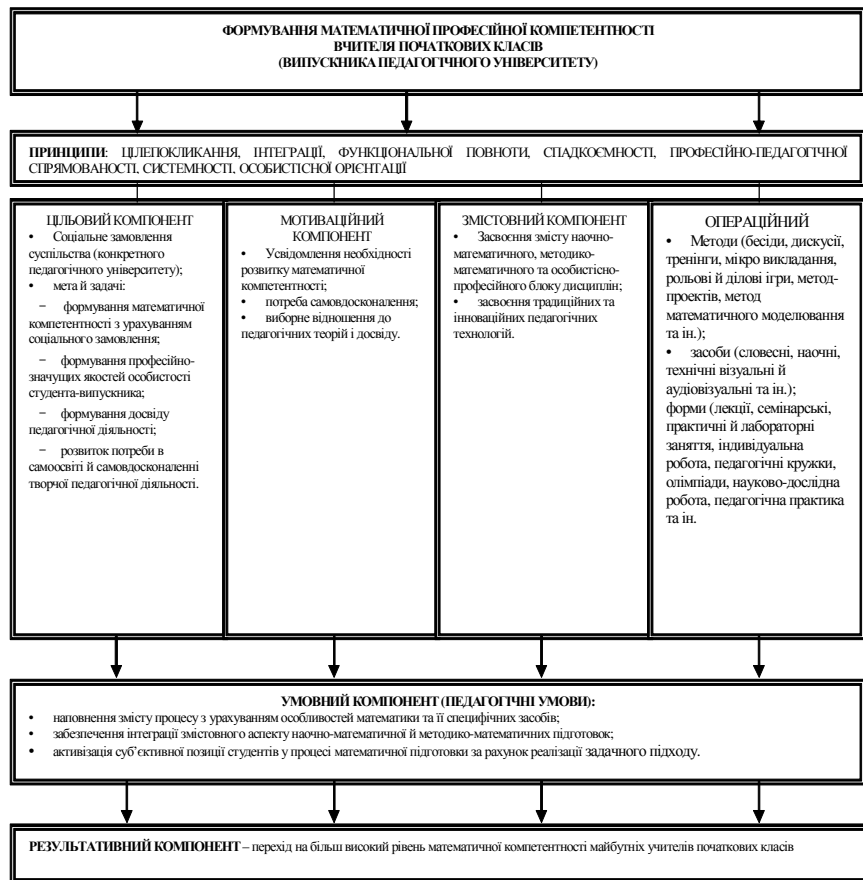
У модель формування математичної професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів входить також *змістовний* компонент, наповнений принципами, на які спирається процес формування математичної компетентності й блоки реалізації цього процесу.

Дотримуючись точки зору Шалевої Л.Б., до принципів формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів ми відносимо: принцип цілепокликання, який полягає в тому, що зміст навчання повинен бути спрямований на реалізацію цілей математичної освіти майбутнього вчителя, досягнення рівня математичної підготовки, необхідного для оволодіння курсом математики початкової та основної школи; принцип інтеграції змісту навчання припускає становлення взаємозв'язків між окремими складовими розділів, отримання єдиного змісту, передбачаючого безперервну професійну підготовку; принцип функціональної повноти полягає в тому, що всяка освітня система не може функціонувати успішно, якщо набір її підсистем не є функціонально повним; принцип спадкоємності виявляється в змісті, порядку вивчення різних розділів курсу; принцип професійно-педагогічної спрямованості, розроблений О.Г. Мордковічем, включає фундаменталізм, бінарність, безперервність; принцип систематичності відображає специфіку математики як цілісного об'єкта, є складною системою; принцип особистісної орієнтації полягає в тому, що через зміст навчання й диференціацію навчального процесу забезпечується формування та розвиток прийомів розумової діяльності кожного студента.

Для більшої ефективності процесу формування професійної математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів необхідна реалізація сукупності всіх перерахованих принципів.

Зміст досліджуваного процесу визначається з урахуванням його мети, завдань, принципів і може бути представлений трьома блоками реалізації процесу формування математичної професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійно-педагогічної підготовки: наочно-математичним блоком; методико-математичним блоком; особистісно-професійним блоком.

Операційний компонент є наступним структурним компонентом моделі формування математичної професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів і містить у собі методи, засоби й форми. У процесі навчання



Малюнок 1. Структурно-змістова модель формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів

У психолого-педагогічній літературі завжди велику увагу надавали проблемі мотивації навчання. Головний акцент робився на тому, як реалізується навчання: з бажанням чи ні (П.Я. Гальперін, Н.К. Крупська, А.Н. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, Н.Ф. Талізін та ін.) У сучасній дидактичній літературі також відводиться багато місця цій проблемі, оскільки виникнення позитивної мотивації відбувається в процесі навчання, а формування мотивів - є соціальне й складне завдання, що стоїть перед викладачем. Основне призначення мотивів полягає в наступному: вони «оцінюють» життєве значення об'єктивних обставин та їх дій на суб'єкта, надають їм особливе значення. Отже, можна виділити два аспекти у процесі мотивації: 1) внутрішній: він пов'язаний з потребами, інтересами, переконаннями,

прилучення до досягнень цивілізації та включення в діалогічні процеси творення культури. У пізнавальній царині це передбачає, зокрема, заохочення становлення проблемного світосприймання, прагнення не лише до знань, але й до „постійного розширення сфери незнання”, яке стає здобутком особистості. В аксіологічній царині згадане розкриття можливостей передбачає прилучення школярів до гуманістичних цінностей, тобто - їхнє виховання в гуманістичному дусі.

Висновки. Підсумовуючи сказане, можна констатувати, що гуманістичний підхід до формування особистості дитини – основна складова педагогіки співробітництва (гуманно-особистісний підхід до дитини; активна та розвивальна спрямованість дидактичних підходів; увага до виховних аспектів; педагогізація середовища дитини).

Резюме. Упровадження гуманістичних тенденцій в освітню сферу має досить давню й складну історію: упродовж кількох століть разом із авторитарно-імперативними педагогічними системами співіснували інновації й альтернативні форми навчання та виховання гуманістичного спрямування. Проте, як самостійна, домінуюча тенденція, гуманізація освіти набула значного розвитку лише у наш час, в умовах піднесення суспільного інтересу до привабливих за своїм змістом і відтворюючим потенціалом гуманістичних ідей. Гуманізація освітнього процесу потребує об'єктивного психолого-педагогічного аналізу. Важливим чинником гуманізації навчально-виховного процесу, що підвищує активність дітей, є надання їм достатнього рівня свободи та незалежності у виборі напрямів навчальної та дозвільної діяльності. Питання використання ідей педагогіки співробітництва набирає актуальності. **Ключові слова:** педагогіка співробітництва, гуманістичні ідеї, гуманно-освітня технологія.

Резюме. Использование гуманистических тенденций в образовательной сфере имеет давнюю и сложную историю: в течении нескольких веков вместе с авторитарно-императивными педагогическими системами существовали инновации и альтернативные формы обучения и воспитания гуманистической направленности. Но, как самостоятельная, доминирующая тенденция, гуманизация образования стала значимой в наше время, в условиях повышения интереса к гуманистическим идеям. Гуманизация образовательного процесса требует объективного психолого-педагогического анализа. Важным фактором гуманизации учебно-воспитательного процесса, повышающим активность детей, выступает предоставление последним достаточного уровня свободы и независимости в выборе направлений в учебной и досуговой деятельности. Вопрос использования идей педагогики сотрудничества достаточно актуален. **Ключевые слова.** Педагогика сотрудничества, гуманистические идеи, гуманно-образовательная технология.

Summary. The utilization of humanistic tendencies in the sphere of education has a long and complex history: for a few centuries some innovations and alternative forms of education and upbringing of humanistic direction co-existed alongside with the authoritarian-imperative pedagogical systems. But as a separate, independent and dominant tendency, humanization of education became significant nowadays under the conditions of rising the interest in humanistic ideas. Humanization of the

educational process calls for the objective psycho-pedagogical analysis. Giving children freedom and independence of the sufficient level in choosing their own directions in the educational and leisure activities appears to be the important factor of the humanization of the educational-upbringing process. The problem of utilizing the ideas of the "pedagogics of collaboration" is quite actual. **Keywords:** pedagogics of collaboration, humanistic ideas, humane-educational technology.

Література

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск, 1990.
2. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Изд. Дом Шалва Амонашвили, 1996.
3. Балл Г.А. Личностная свобода и гуманизация образования //Вісник Харк. держ. унів. Сер. Психологія, політологія. – 1999. - №439. – Ч.3.
4. Богуславський М.В. Школа самореалізації особистості у трактуванні В.О.Сухомлинського //Директор школи. – Вересень 1998. - №26.
5. Буева І.І. Гуманізм – основа взаємин у школі В.О.Сухомлинського //Директор школи. – Вересень 1998. - №26.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Уч. пособие. – М.: Нар. Образование.

Подано до редакції 24.05.2008

УДК 378.937+378.12+378.14

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ АЛГОРИТМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Сметаніна Л.С., Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського, м.Одеса

Основна мета сучасної вищої освіти полягає в підготовці кваліфікованого працівника відповідного рівня та профілю, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, який вільно володіє професією та орієнтується в суміжних галузях діяльності, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності. Окрім знань, які повинна надавати вища школа, необхідно підготувати майбутнього фахівця до швидкозмінних обставин сьогодення. Як зазначає В.Г.Кремін, «людина розумна у ХХІ ст. – це та, яка постійно навчається, яка своє життя й діяльність будує на основі знань»[1,с.6].

Однією з *важливіших проблем сьогодення* залишається підготовка фахівців, не тільки наповнених знаннями з професійної галузі, а й навчених вчитися, підвищувати свій рівень, самостійно опанувати нові знання та інформацію. Для цього, окрім здобуття знань та розвитку творчої особистості майбутнього фахівця, необхідно розвивати певні види мислення та діяльності, що нададуть змогу підготувати інноваційну людину. Такою діяльністю, на наш погляд, є алгоритмічна.

Розвиток алгоритмічної діяльності майбутнього педагога залишається *актуальною проблемою* не тільки через те, що цей вид діяльності допомагає раціональніше організувати та автоматизувати свою професійну роботу, допомагає організувати пошук та засвоєння нових знань, але й робить доступним процес оволодіння новими програмними продуктами, що випускаються у підтримку навчальних курсів, не тільки математичних або інформаційних. Сьогодні існує потреба у вчителях з високим рівнем комп'ютерної грамотності в незалежності від предмету, який вони будуть

В якості об'єкта моделювання наведено процес формування професійної математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Даний процес здійснюється в рамках загальної системи професійно-педагогічної підготовки студентів. Під моделлю формування професійної математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів ми розуміємо опис і теоретичне обґрунтування структурних компонентів даного процесу.

Результати аналізу теоретичних джерел з проблеми формування математичної компетентності дозволили розробити структурно-змістовну модель формування математичної професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів (Див. мал. 1). Структурними компонентами розробленої моделі є: цільовий (соціальне замовлення, мета, задачі); мотиваційний; змістовний (принципи, блоки); операціональний (методи, засоби, форми); результативний, умовний.

Зміст *цільового компоненту* моделі формування професійної математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів складає соціальне замовлення, мета й задачі процесу формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Цільовий компонент включає характеристику соціального замовлення на формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів - сформованість математичної професійної компетентності студентів з урахування якого визначається мета й задачі даного процесу. Метою розгляданого процесу є підвищення рівня математичної професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Конкретизація мети процесу формування математичної професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів дозволила визначити його задачі: 1) формування мотивів навчальної діяльності, спрямованих на засвоєння знань і саморозвиток; 2) забезпечення сукупності спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних для досягнення якості й результатів математичної діяльності; 3) спонування до самоконтролю й самооцінки в процесі математичної діяльності.

Наступним структурним компонентом моделі формування математичної професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів є *мотиваційний компонент*, у зміст якого входить активізація пізнавальної діяльності студентів і розвиток позитивної мотивації навчання на основі розвитку пізнавального інтересу та прагнення до збагачення математичних знань та умінь. Оскільки формування математичної професійної компетентності, як і будь-якої іншої, неможливе без позитивної мотивації, то необхідно розробити методи управління формуванням мотивів оволодіння студентами математичною компетентністю. Оскільки ми досліджуємо процес навчання студентів, то для нас важливе вивчення мотивації навчання, а аналіз психолого-педагогічної літератури допоможе нам визначити структуру й шляхи формування позитивної мотивації в процесі формування математичної компетентності.

розв'язуються задачі розвитку й виховання особистості [7, с. 226]. Засобом пізнання та управління процесу є його моделювання, тому реалізувати даний процес ми пропонуємо за допомогою моделі. У теоретичному обґрунтуванні побудови моделі формування математичної професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі їх професійно-педагогічної підготовки ми виходили із загальноприйнятого в педагогічній і філософській науці уявлення про модель, як систему, включаючи цілі, зміст, способи й засоби, а також результати освітнього процесу (Ю.К. Бабанський, Л.В. Поздняк, Л.Г. Семущина). У концептуальній побудові педагогічної моделі ми керувалися працями М.М. Бахтіна, В.П. Беспалько, А.І. Бутова, М.С. Кагана, Н.І. Кіященко, Н.М.Лейзерова, Е.В. Романова, досягненнями психолого-педагогічної думки В.С.Біблера, Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, Б.М. Теплова.

Поняття моделі можна виразити в загальному вигляді: модель – в думках представлена й матеріально реалізована система, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження й здатна замінити його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт. У логіці й методології науки модель розуміється як «аналог певного фрагмента природної й соціальної реальності, яка служить для зберігання та розширення знань про оригінал, конструювання оригіналу, перетворення або управління ним» [7]. Використовування моделей дослідження об'єктів пізнання лежить в основі методу моделювання. Даний метод припускає побудову й вивчення моделей реально існуючих предметів і явищ і конструюваних об'єктів для визначення або поліпшення їх характеристик, раціоналізації способів їх побудови, управління ними та ін.

Питання моделювання в педагогічних дослідженнях висвітлюються в роботах С.І.Архангельського, М.А.Весни, Ю.А.Конаржевського, Н.В.Кузьміної. Як вважає В.В. Давидів «моделювати - виготовляти модель чого-небудь; досліджувати фізичні явища й процеси на моделях, щоб за наслідками дослідів говорити про процеси, протікаючи в природних умовах». У свою чергу «модель» - «зразок для виготовлення чого-небудь; відтворення або схема чого-небудь певно в зменшеному вигляді» [9, с.285-286].

Р.С. Немов визначає моделювання як приблизне відтворення будь-яких об'єктів, які по своїй складності величині не піддаються або погано піддаються дослідженню й виготовленню природно [6, с.250]; «модель» - умовний зразок (зображення, схема, опис та ін.) будь-якого об'єкту (або системи об'єктів). Служить для вияву відносин між людськими знаннями про об'єкти й цими об'єктами» [6, с.252].

Моделювання дозволяє глибше проникнути в суть об'єкту дослідження. Основним поняттям є модель - це аналітичний або графічний опис того, що розглядається в дослідженні, у даному випадку – професійної математичної компетентності. Склад моделі залежить від цілі дослідження й повинен дати можливість прослідити будь-які сторони характеристики об'єкту дослідження.

Основною ідеєю при моделюванні процесу формування математичної професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів є розробка такої моделі, яка дозволила б підвищити ефективність даного процесу, привести його у відповідність вимогам сучасного суспільства.

викладати. І якщо майбутнім вчителям природничонаукового напрямку доводиться використовувати алгоритмічну діяльність при вивченні фахових предметів, то майбутні вчителі гуманітарного профілю позбавлені цієї можливості.

Постановка проблеми у загальному вигляді пов'язана з необхідністю формування у майбутніх фахівців гуманітарного напрямку певного рівня алгоритмічної діяльності. Існує багато суперечок щодо визначення цього виду діяльності, які відображають різні точки зору вчених на цю проблему. Під *алгоритмічною діяльністю* будемо розуміти специфічну форму активності людини, що підпорядковується основним рисам алгоритму, є спрямованою на створення нового засобами алгоритму та результатом якої є власні алгоритми, побудовані з урахуванням індивідуального стилю мислення та дій людини.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, практики роботи вищої школи, особистого досвіду переконливо свідчить про те, що в процесі організації певної діяльності для її ефективності необхідно виділяти певні умови. Тому, *мету статті* вбачаємо в пошуку педагогічних умов розвитку алгоритмічної діяльності у майбутніх учителів гуманітарних фахів. Для цього виділяємо такі *завдання*: 1) точно з'ясувати поняття «педагогічна умова»; 2) сформулювати та описати відповідні педагогічні умови реалізації педагогічної технології розвитку алгоритмічної діяльності майбутніх учителів гуманітарного профілю.

Виклад основного матеріалу статті почнемо з аналізу літератури та з'ясування чіткого визначення поняття «педагогічна умова». Незважаючи на те, що предметом великої кількості педагогічних досліджень виступають педагогічні умови реалізації певних процесів, в сучасній науці існують деякі розбіжності в тлумаченні самого поняття «педагогічна умова».

У лексичному плані під поняттям «умова» розуміються «необхідні обставини, що сприяють чомусь; обставини, особливості реальної дійсності, при яких здійснюються зміни». У довідковій філософській літературі «умова» розглядається як «філософська категорія, що висловлює відношення предмета до навколишніх явищ, без яких він існувати не може. Самий предмет виступає як щось зумовлене, а умова – як відносно зовнішня до предмета різноманітність об'єктивного світу. На відміну від причини, що породжує те чи інше явище або процес, безпосередня умова складає те середовище, обстановку, в якій останні виникають і розвиваються» [2, с. 136].

Під педагогічними умовами багато дослідників (В.Ледньов, В.Ляудіс, А.Найн та ін.) розуміють сукупність об'єктивних можливостей, обставин і заходів, які супроводжують освітній процес, що певним чином структуровані та спрямовані на досягнення мети. Педагогічну умову можна визначити як обставину педагогічного процесу, яка виступає результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і використання елементів змісту, методів (прийомів), а також організованих форм навчання для досягнення поставлених цілей [3]. Під педагогічними умовами розуміють зовнішні стосовно особистості студента обставини середовища навчання та виховання, які є причиною якісних змін його особистості [4]. Аналіз останніх досліджень показує, що велика кількість робіт присвячена педагогічним умовам, але невирішеним залишається питання

з визначенням педагогічних умов розвитку саме алгоритмічної діяльності майбутніх учителів гуманітарного напрямку.

Узагальнюючи наведені визначення та враховуючи актуальність проблеми, *під педагогічними умовами розвитку алгоритмічної діяльності* будемо розуміти спеціально створену сукупність обставин, засобів і заходів, які сприяють розвитку цього виду діяльності.

В процесі проведення дослідження перед нами була поставлена задача змоделювати такі умови педагогічного процесу, в яких можна було б розвинути алгоритмічну діяльність, сконструювати педагогічну технологію на базі обраного навчального курсу, спрямовану на розвиток цього виду діяльності.

Підготовка до створення нашої педагогічної технології передбачала такі етапи: розробка модульної програми курсу; розробка змістовного компоненту курсу; обрання методів викладання для кожного з етапів; розробка завдань для студентів, які не засвоїли матеріал на заданому рівні, тобто корекція знань.

Для практичної реалізації ми обрали курс інформатики для студентів факультету психології. Саме ця дисципліна, на наш погляд, має достатній інструментарій для розвитку алгоритмічної діяльності. Наш вибір також обумовлений необхідністю розвитку інформативної грамотності майбутніх учителів. Для студентів цього факультету було побудовано п'ятисеместровий курс інформатики з урахуванням розвитку їхньої алгоритмічної діяльності та були реалізовані наступні педагогічні умови:

1. Поповнення змісту підготовки майбутніх учителів з нових інформаційних технологій задачами прикладного фахового характеру.

2. Створення та розв'язання проблемних ситуацій, що мають професійну спрямованість.

3. Використання особистістю орієнтованого навчання, спрямованого на розвиток алгоритмічної діяльності.

Краще засвоєння матеріалу звичайно відбувається на прикладах, якомога більше наближених і актуальних для людини. Тому, для підвищення інтересу до навчання та актуалізації уваги, нами було підібрано для кожної теми завдання, пов'язані з майбутньою професією студента.

Істотною є ще одна функція навчального процесу – навчити людину використовувати знання у своїй діяльності: професійній, громадсько-політичній, побутовій тощо [1, с.7]. Так, В.Г.Кремінш наводить приклад з вивчення іноземних мов, коли кожен представник старшого покоління вивчав мову по п'ять-десять, а то і більше років, але далеко не всі можуть спілкуватися нею. Причину цього він вбачає не в недостатньому стимулюванні чи в браку мовного середовища, а в тому, що викладання мови не було практичним: давали знання про мови, викладали їхню граматику, але не вчили мовлення як такого, тобто не було практичної мети в опануванні навчальної дисципліни.

Саме тому для пояснення будь-якого матеріалу ми підбирали завдання, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю психолога. Розбір кожного прикладу на перших етапах проводився в алгоритмічний спосіб та обов'язково ілюструвався. Саме такий спосіб організації лабораторних робіт допомагає «не

Хутірський А., Тархан Л., Чабан О.); параметрів і критеріїв (Плохий В.). Зважаючи на те, що за кожною з цих категорій немає єдиної, однозначної думки, то існує потреба в їх дослідженні.

Метою даної статті є розробка на засадах аналізу наукових праць і встановлення змісту понять „компетентність” та „компетенція”, структурно-змістовної моделі формування професійної математичної компетентності в майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Одним з головних напрямів дослідження виступає розробка структурно-змістовної моделі формування професійної математичної компетентності вчителя початкових класів, що вимагає також аналізу таких ключових понять дослідження, як «формування», «формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів», «модель», «модель формування професійної математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів».

У педагогічній літературі «формування» визначається як «процес розвитку й становлення особистості під впливом зовнішніх дій виховання, навчання, соціального середовища; цілеспрямований розвиток особистості або яких-небудь її сторін, якостей під впливом виховання та навчання; процес становлення людини як суб'єкта й об'єкта суспільних відносин» [1, с. 169]. Розділяючи точку зору В.А.Сластьоніна, під формуванням розуміють процес придбання сукупності стійких властивостей і якостей особистості.

Щодо поняття компетентності, то вчені тлумачать її по-різному. Так, С. Гончаренко визначає компетентність як „сукупність знань і умінь необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки діяльності, використовувати інформацію [8, с.149]. А. Маркова вважає, що компетентність – це здатність і вміння людини виконувати певні трудові функції [3, с.33]. За В.Масловим, компетентність – це система теоретико-методологічних, нормативних положень, наукових знань, організаційно-методологічних, технологічних умінь, об'єктивно необхідних особистості для виконання посадово-функціональних обов'язків, а також відповідні моральні та психологічні якості [5, с.63-66]. Професійно-педагогічну компетентність Н.Кузьміна визначає як сукупність умінь педагога – суб'єкта педагогічного впливу – особливим чином структурувати наукове й практичне знання з метою найкращого вирішення педагогічних завдань [2, с.90].

У свою чергу під формуванням *математичної професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів* розглядатимемо процес придбання системних якостей особистості, які виражаються стійкими знаннями з математики й умінь застосовувати їх у новій ситуації, здібностей, досягати значущих результатів у математичній діяльності.

А.М. Прохорів процес трактує як 1) послідовну зміну явищ, станів в розвитку чого-небудь; 2) сукупність послідовних дій для досягнення якого-небудь результату [10, с.1085]. З погляду І.Т. Фролова під процесом (лат. *processus* - *проходження*, *просування*) розуміється закономірна, послідовна зміна явища, його перехід в інше явище [11, с. 373].

У педагогіці під процесом навчання розглядається педагогічно обґрунтована, послідовна, безперервна зміна дій навчання, у ході якої

forming of spiritual values in future specialists of preschool education. **Keywords:** spiritual values, components of the spiritual worlds, upbringing of spiritual values.

Література

1. Братусь Б. К проблеме нравственного сознания в культуре уходящего века // Вопросы психологии. – 1993. - № 1.
2. Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI с.) // Освіта. – 1993. - № 44-46.
3. Ильин И. Спасение в цельности // Школа духовности. – 2001. - № 2.
4. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.- метод. посібник: у 2 ч. – К.:ІЗМН, 1997. - Ч.2. Подано до редакції 25.05.08

УДК 371

СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Глузман Неля Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

Постановка проблеми. Одним із напрямів модернізації освіти є більш широке застосування компетентнісного підходу, що пов'язано з розширенням освітнього простору за межі формальної освіти в паралельні структури системи безперервної освіти та формуванням навичок діяльності в конкретних ситуаціях. В індустріально розвинених країнах велика увага приділяється професійній компетентності та мобільності як гаранту конкурентоспроможності на ринку праці та покращення економічних досягнень. Компетентнісний підхід до освіти розглядається й в контексті Болонського процесу. Інтегральним показником якості в контексті модернізації освіти є компетентність, яка визначається не просто як сума знань та умінь, а характеризує вміння людини мобілізувати отримані знання й досвід у конкретній ситуації. Принципами, яким мають відповідати критерії для оцінки компетентності випускника, є: «одержана інформація є об'єктивною, має однозначне тлумачення та відповідним чином повинна використовуватися; метод визначення компетентності має найбільше відповідати суттєвим обставинам і умовам професійної діяльності; процедури оцінки компетентності повинні виконуватися ефективно та моторно; усі потенційні загрози мають бути визначені» [4, с. 45].

Аналіз досліджень і публікацій. В останнє десятиріччя термін „професійна компетентність” фахівця є одним з найуживаніших понять. Уведення у професійну освіту, крім знань, умінь і навичок, нових освітніх понять - компетентностей, компетенцій і ключових кваліфікацій - науково обґрунтовано такими ученими країн Європейського Союзу в середині 80-х рр. XX с.: Р. Бадер, Д. Мертенс, Т. Орді, Б. Оскарсон, Т. Роос, С. Шо, М. Холстед і Л. Шелтен та ін. Про зміст понять „компетентність” і „компетенція” можна отримати уявлення безпосередньо за допомогою визначень, вказівок, пояснень, описів, характеристик, порівнянь, розрізень, а також опосередковано через контекст, у якому зустрічаються ці поняття й утворюють з іншими певні зв'язки. Дослідження компетентностей і компетенцій здійснюється через встановлення: змісту (Буряк В., Васильєв І., Дементьєва Т., Зеєр С., Корсак К., Щербак О.); ознак (Овчарук О.); видів (Байденко В., Демченко Д., Карпова Л., Куляс П., Маслова Т.); функцій (Хутірський А.); структури (Плохий В.,

втратації» жодного студента, що загубив увагу при поясненні матеріалу викладачем та водночас сформувати перший та другий репродуктивні рівні розвитку алгоритмічної діяльності. Це також трохи спрощує роботу викладача при поясненні, тому що дуже складно описати кожен інструмент у словесному вираженні. На перший погляд, що може бути простіше, ніж прочитати та виконати якусь дію. Але складність процесу полягає в тому, що кожен крок необхідно не просто прочитати (як робиться звичайно при вивченні гуманітарних дисциплін), а й осмислити, здійснити роботу в декількох середовищах, зорієнтуватись в новому матеріалі самостійно. Таким чином, алгоритмічна діяльність стає засобом пояснення нового матеріалу, а при реалізації визначеної нами умови ще й засобом формування її першого та другого репродуктивного рівнів.

Підбір прикладів з безпосередньої професійної діяльності майбутнього фахівця одночасно викликає професійний інтерес і відкидає звичне для всіх викладачів інформатики питання студентів «навіщо гуманітаріям інформатика?», створюючи таким чином сприятливі умови для пояснення матеріалу, його засвоєння та формування певного рівня алгоритмічної діяльності, що за означенням і є педагогічною умовою формування алгоритмічної діяльності.

Згідно з наданим означенням, алгоритмічна діяльність не обмежується репродуктивними рівнями. Вона спрямована на створення нового засобами алгоритму, а результатом її є власно створений алгоритм. Така робота потребує розвинутого творчого та алгоритмічного мислення, в яких домінують операції зіставлення, моделювання, систематизації та класифікації. Згідно філософським і психологічним переконанням Дж. Д'юї, мислити людина починає тоді, коли стикається з труднощами, подолання яких має для неї велике значення. Замість пояснювально-ілюстративного навчання Д'юї запропонував принцип активного навчання, основою якого є особиста пізнавальна діяльність учня. Саме такі умови були створені нами. Після лабораторних робіт, організованих в алгоритмічний спосіб, ми використовували елементи проблемного методу. Створення та розв'язання проблемних ситуацій відбувалося у 3 етапи: 1) формулювання проблемної задачі; 2) вирішення завдання з використанням нових знань; 3) пояснення загальних правила використання нової конструкції.

Професійна спрямованість проблемної ситуації формує чітку і стійку мотивацію на вирішення проблеми. Протягом такого навчання студент вчиться чітко формулювати невирішену частину проблеми, самостійно ставити гіпотезу з її вирішення, вибудовувати орієнтовну схему особистих дій. Перелічені навички притаманні саме алгоритмічній діяльності, тобто створена нами умова сприяє її розвитку, отже є педагогічною умовою розвитку алгоритмічної діяльності.

Важливим проявом алгоритмічної діяльності в майбутній професії є власна самоорганізація, саморозвиток та міцність знань, що допоможуть у побудові алгоритмів власної роботи. Але неможливо навчити всіх студентів за однією схемою. Дуже важливою умовою, на наш погляд, є особистісна організація навчання. На першому етапі роботи за запропонованою

технологією, здійснювати індивідуальний підхід при поясненні допомагають гіперпосилання, в яких зібрано інформацію, що може бути невідома деяким студентам, без якої подальше просування лабораторною роботою, для студента, не знайомого з нею, ускладнено.

Індивідуалізація навчання тісно пов'язана з проблемним викладанням матеріалу, і, на нашу думку, може бути її логічним продовженням. Так, для закріплення роботи з проблемною задачею ми виділили четвертий етап – вирішення індивідуальної задачі прикладного фахового характеру, яку отримує кожен студент та вирішує самостійно. Таким завданням на протязі роботи може бути: реалізація документообігу для власного підприємства з використанням прикладних програм, розробка індивідуальних тестів та автоматизації їх обробки. А також, побудова сайту психолога – як творча робота, що охоплює всі знання, систематизує їх, сприяє розвитку рефлексії та саморозвитку, що втілюється у особистісному освітньому продукті. Перелічені факти дозволяють стверджувати, що особистісно-орієнтоване навчання можна віднести до педагогічної умови розвитку алгоритмічної діяльності.

Підводячи попередні висновки тривалого дослідження по роботі за запропонованою технологією, робимо *висновок*, що студенти, які навчалися з використанням описаної педагогічної технології, показали кращі результати порівняно зі студентами контрольної групи. Так, аналіз контрольних завдань свідчить про те, що більше половини студентів, що навчалися за даною технологією впорались з завданням більш ніж на 70%. Показник у контрольній групі значно нижчий.

Перспективи подальшого розвитку вбачаємо у визначенні критеріїв, рівнів та показників розвитку алгоритмічної діяльності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

Анотація. В статті сформульовано поняття педагогічних умовий формування алгоритмічної діяльності, рассмотрены конкретные условия формирования алгоритмической деятельности у будущих учителей гуманитарных специальностей, приведены данные по их реализации.

Summary. In this article the concept of pedagogical terms forming of algorithmic activity is formulated. The concrete terms forming of algorithmic activity of future teachers are considered. Information about realization terms forming of algorithmic activity is presented.

Література

1. Кремьин В.Г. Якісна освіта в контексті загально цивілізаційних змін. Педагогіка і психологія №5,2007
2. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. Энциклопедия, 1989
3. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. - Казань: Центр инновационных технологий, 2000. -60бс.
4. Недалькова К.В. Педагогічні умови інтелектуального розвитку майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки: Д.к.п.н. 13.00.04/ ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, О., 2003 – 218а.

Подано до редакції 24.05.2008

говорити лише у деяких випадках [1].

“Вертикаль душі” також є невисокою і будується переважно або на особистісних індивідуальних інтересах, або вони розповсюджуються на близьке коло людей (друзі, сім'я, майбутня робота), лише незначна кількість відповідей презентує гуманістичну спрямованість думок респондентів на інтереси і благо інших людей, дітей, суспільства. Разом з тим, опитувані продемонстрували і тверезість думок, і реалізм, і оптимізм, і бажання власного інтелектуального і морального вдосконалення. А той факт, що не на всі запитання за різними причинами студенти відповіли, частину проігнорували, не може не тривожити і вимагає відповідного осмислення.

Результати нашого дослідження виявилися тотожними тим, що вже мали місце в сучасних наукових пошуках з проблеми розвитку духовної культури студентської молоді та вчителів, вони доповнюють існуючу картину і загалом потребують прийняття нагальних конкретних рішень.

Висновки. Отримані нами результати вивчення особливостей духовного світу сучасного студентства – яскрава демонстрація гострої необхідності внесення концептуальних змін у вузівський навчально-виховний процес з метою його змістовного й процесуального одухотворення; подолання протиріччя між потребою розвитку духовних потенцій майбутніх фахівців і недосконалістю існуючої технології навчання й виховання у педагогічному вузі; ефективної і конкретної допомоги студентській молоді на її шляху до інтелектуального і духовно-морального зростання. Духовні потреби такі ж природні, як і матеріальні, бо комфортний стан особистості, її благополуччя і захищеність визначаються балансом недостатнього і надмірного в її стосунках з людьми, природою й соціумом, і, нарешті, зі своєю власною природою – біологічною, психофізіологічною, соціально-етичною, зі своєю власною совістю. Тож, перспективами подальших розвідок вважаємо обґрунтування та експериментальну апробацію сприятливих умов та шляхів педагогічного впливу на розвиток духовності особистості студента як майбутнього педагога.

Резюме. У статті аналізуються певні особливості духовного світу сучасного студентства на підставі проведеного емпіричного дослідження. Урахування отриманих результатів – основа вибору адекватної стратегії і тактики особистісно-зорієнтованого навчання у вищій школі, формування духовності майбутніх фахівців дошкільної освіти. **Ключові слова:** духовність особистості, складові духовного світу студентства, виховання духовності.

Резюме. В статье анализируются некоторые особенности духовного мира современного студенчества на основе проведенного эмпирического исследования. Учет полученных результатов – это основа выбора адекватной стратегии и тактики личностно-ориентированного обучения в высшей школе, формирования духовности будущих специалистов в области дошкольного образования. **Ключевые слова:** духовность личности, основные составляющие духовности, воспитание духовности.

Summary. The article analyzes certain peculiarities of the spiritual world of contemporary students on the basis of the conducted empirical research. Consideration of the obtained results is a foundation of the choice of an adequate strategy and tactics of the “learner centered” approach in higher school of the

економічних і політичних умов як обов'язкової передумови підвищення духовного рівня суспільства – 32 %. По-друге, наголошують на необхідності самовиховання, створення психолого-педагогічних умов для виникнення внутрішньої потреби одухотворення особистості - 20 %. Третя група чинників (16 %) пов'язана із використанням потенціалу засобів мистецтва у системі освіти. 32 % респондентів дуже песимістично ставляться до можливостей відродження духовних цінностей, бо вважають, що суспільство деградує, констатують загальне зниження його духовного потенціалу, підміну ідеалів, агресивність, пошук вигоди, превалювання споживацьких настроїв, відчуження між батьками і дітьми, молоддю і дорослими, різке розшарування населення, падіння престижу знань, освіченості, порядності.

Останнє питання було пов'язане із планами в інтелектуальному та морально-духовному розвитку. В цьому аспекті більшу зацікавленість виявили студенти першого курсу. Близько половини бажають досягти успіхів у навчанні, підвищити рівень знань. 20 % свої плани пов'язують із конкретним завданням – читання художньої та наукової літератури. Остання частина респондентів вказує на необхідність набуття культурологічних знань, тільки у декількох відповідях висловлено бажання стати дійсно гарним педагогом або психологом, кілька студентів намагаються вступити в молодіжні організації, ще декілька покладають надії на особистісне спілкування, 15 % студентів стурбовані тим, як набути впевненості та цілеспрямованості у житті..

І нарешті, досить розгалужену картину ми виявили, коли анкетували випускників. 15 % з них відмовились ділитися своїми планами, в той час як на першому курсі таких відповідей 5 % (не змогли, чи не захотіли). В останніх респондентів плани пов'язані з конкретними завданнями: вивчити іноземну мову; освоїти комп'ютер; досягти успіхів у навчанні; здійснити подорож по країнах світу, змінити повністю життєві орієнтації, гармонізувати стосунки з батьками. 22 % поки що у своїх планах не визначилися, але лише 10 % намагаються змінити себе на краще, прагнуть досягти гармонії, рівноваги інтелектуального та духовно-морального потенціалу (“хочу стати розвиненою, освіченою, інтелігентною особистістю”, “прагну до досконалого розумого і морального життя”, “хочу жити по совісті”, “хочу спілкуватися з цікавими людьми”, “досягти досконалості у своїй професії, щоб мене любили діти”. 14 % вважають, що “це зайве запитання, бо заходів чимало – читання, спілкування й інше”; 15% вважають, що їм “спочатку потрібні гроші, а потім можна розмовляти і про плани”.

Таким чином, духовно-моральне вдосконалення як суттєвий особистісний процес відсунуто на другий план, морально-духовні пошуки мало цікавлять першокурсників, тим більше, що тривожить, випускників. Студенти в своїх планах більше зорієнтовані на прагматичні цінності, а духовно-моральні та професійні в їхніх життєвих планах займають другорядне місце.

За результатами опитування та вибіркового бесід із студентами ми дійшли висновку, що за термінологією Б.Братуся “горизонталь душі” вимірюється в основному ситуативним характером засвоєних життєвих смислів, оскільки залежить від впливу зовнішніх обставин. Про стійке засвоєння смисложиттєвих орієнтацій на рівні особистісно-значущих доводиться

УДК 37.013

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Стражнікова Інна, м. Івано-Франківськ,

Прикарпатський національний університет імені В.Стефаника

Приєднання України до Болонського процесу поставило перед педагогічною наукою невідкладні завдання, без вирішення яких не можливо радикально змінити систему підготовки вчителя в умовах ринку праці. У ході інтеграційних процесів освіти протягом останніх років прослідковується характерна тенденція до посилення інноваційності, особливо у сфері підготовки нової генерації педагогічних кадрів. Основні вимоги до підготовки майбутніх учителів знайшли своє відображення в Законі України “Про вищу освіту”, “Про освіту”, Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття), Концепції національного виховання, Національній доктрині розвитку освіти в Україні, програмі “Вчитель” та ін. У цих документах акцентується увага на тому, що основною рушійною силою модернізації системи освіти є педагог, високий рівень освіти та фахової підготовки якого передбачає сформованість у нього моральних цінностей.

Значення для людини та суспільства моральних цінностей, методологічні засади системного підходу до вдосконалення морального виховання молоді, виховання моральних якостей особистості, вироблення у студентів умінь і навичок моральної поведінки в різних видах діяльності знайшли своє відображення у працях В. Білоусової, Є. Голобородько, Т. Завгородньої, Н. Кічук, Т. Люриної, К. Чорної та ін.

Під моральними цінностями розуміємо ідеали людства та окремих його представників, певну досконалість, модель, те, що спрямовує будь-яку людську дію. Професійно-педагогічна діяльність учителя вимагає включення в його професійний апарат особистісних моральних якостей, які сприяють процесу пізнання, осмислення й перетворення навколишнього світу через висловлення індивідуального ставлення до нього. Педагогічна діяльність виступає основною соціальною детермінантою, що визначає моральне зростання молоді людини, а згодом трансформується у морально-практичну діяльність.

Узагальнена система моральних цінностей має такі складові: повагу до людської гідності, доброзичливість, скромність, толерантність, ввічливість, співчуття, чуйність, делікатність, привітність, уважність, доброту, щирість, тактовність, милосердя, безкорисливу допомогу, справедливість, чесність, вірність, самокритичність, непримиренність до антигуманних учинків. Особливого значення ця система цінностей набуває при підготовці вчителів початкових класів.

Сукупність професійно зумовлених вимог до вчителя визначається готовністю до педагогічної діяльності. Готовність – це цілісна інтегрована якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та волюву вибіркочу прогнозуючу мобілізаційність у момент включення в діяльність певної спрямованості. Готовність виникає внаслідок досвіду людини, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у неї [6, 225.].

Від розмаїття цінностей учителя, що визначає його неповторність і унікальність, його “Я”, залежить ефективний і цілеспрямований відбір нових цінностей, їх перехід у мотиви поведінки й діяльності як самого вчителя, так і його вихованців. Однак у формуванні особистості майбутнього вчителя початкових класів, його світогляду, професійних якостей провідну роль відіграє викладач вищого навчального закладу. Вплив викладача ВНЗ, звичайно, відрізняється від впливу шкільного вчителя, оскільки характер стосунків між викладачами та студентами у ВНЗ значно змінюється під час навчання. Викладачі вищих навчальних закладів не проходять спеціальної педагогічної підготовки, що несприятливо впливає на процес зростання педагогічної майстерності студентів [6, 230]. Разом із тим, на якість підготовки фахівців негативно впливає занедбаність і відсталість у ряді ВНЗ та їх філіалах матеріально-технічної бази, низький рівень підготовки абітурієнтів, малий відсоток педагогічної практики, зниження вимогливості до студента та його недостатня активність, зміна вимог до певних якісних характеристик. У ВНЗ дають академічні знання, тому приходячи в середні навчальні заклади студенти не знають як себе поводити з дітьми та педагогічним колективом, не знають методи викладання дисциплін у простому вигляді [3, 5].

Проблемі формування особистісних якостей студентів спеціальності “Вчитель початкових класів” приділяється недостатньо уваги. Серед основних причин відсутність розроблених методик; недостатня обґрунтованість потреби здійснення морального виховання під час викладання психолого-педагогічних дисциплін. Але ж обов’язок педагога полягає у тому, щоб сформувати у вихованця стійку психологічну настанову на постійну і нелегку виховну діяльність, яка вимагає максимальної концентрації його розуму, почуттів і волі. Водночас морально-духовне виховання неможливе без відповідного ідеалу, за яким твориться модель особистості. Досягнення такої моделі вимагає від особистості цілеспрямованої роботи над собою, подолання внутрішнього опору, який буває доволі сильним. Тож особистість має максимально активізувати всі свої внутрішні резерви, спрямувати їх у практичне русло. Тільки за цієї умови вона зможе виховати в собі шляхетний орієнтир задля постійного морально-духовного піднесення [1, 98] (Таблиця 1).

Отже, залучення культурологічного підходу в освітньому процесі передбачає орієнтацію на виховання культурної людини. Пошуки людиною сенсу життя мають привести до розуміння культури як мети і засобу існування. Якщо культурна ідентифікація – це відчуття приналежності до культури свого народу, то культурна індивідуалізація – це визначення своєї системи цінностей.

Основу мета культури складають дві базові цінності – свобода і відповідальність, а також створення атмосфери душевного комфорту.

За суб’єкт-суб’єктивних стосунків учневі має вистачати культури, вихованості, аби шанувати, поважати вчителя, не переступити етичної межі у стосунках з ним. Великої мудрості, толерантності вимагають такі стосунки і від учителя, який зобов’язаний бути коректним, не принизити вихованця авторитетом досвідченішої людини. Щоб цього досягти, необхідно мати педагогічний талант, володіти вмінням оцінити роботу колеги, бути здатним поділитися досвідом і щиро радіти чужим успіхам – це високий рівень

лише одиниці переживають, відчувають моральний дискомфорт, в критичні хвилини звертаються по допомогу до друзів, рідше батьків.

На випускному курсі картина дещо змінюється, бо перелік негативних рис доповнюється відчуттям невпевненості перед майбутнім життям, страхом перед суспільною думкою, розчаруванням в людях, болючим сприйняттям критики, егоїзмом, відсутністю витримки. Тільки 8 % до негативного балансу віднесли свою матеріальну незабезпеченість, але ми вважаємо що реальний показник значно вищий. Насторожує той факт, що майже 25 % опитуваних до своїх негативних рис відносять те, що їм не вистачає “нахабності і розкутості у поведінці”, бо реальні життєві ситуації вимагають саме такого поводження від них. Виявляється, що для деякої частки студентів це є позитивною рисою характеру. 39 % наполягають на тому, що в них немає ніяких проблем і їх все влаштовує. 8 % студентів не побажали ділитися своїми думками щодо цієї проблеми. Серед тих, хто намагався об’єктивно оцінити свої невдачі та недоліки, лише третина вказала на те, що долати труднощі допомагають терпіння, допомога друзів і батьків, наполеглива праця над собою. Ні в першій, ні в другій групі респондентів ніхто не згадав про підтримку вчителів або вузівських викладачів. Інші зовсім обійшли увагою цю частину питання.

Аналіз відповідей на останні два питання майже зовсім не вдовольняє глибиною морально-духовної рефлексії, не дивлячись на те, що між обома курсами п’ять років життя та навчання, і свідчить про прагматичне мислення на користь досягнення швидкоплинних результатів (три – шість місяців). У багатьох відповідях зовсім не відчувається смак до життя, до особистісного самотворення. Більш жвавий інтерес викликало питання щодо існування можливостей підвищення рівня духовної культури суспільства і духовного розвитку людини зокрема. У першій групі відповідей увагу зосереджено на наступних чинниках: культурно-освітні заходи (система відповідних навчальних занять у вузі, виховні заходи – відвідування театрів, концертів, екскурсій, диспути, музичні, літературні, театральні вечори) – 15 %; опанування рідною мовою, культурою – 10 %; підвищення рівня освіти – 5 %; надання молоді самостійності для вирішування особистих проблем, зацікавлення з боку суспільства і держави проблемами молоді - 20 % (“якщо будуть справжні ініціативні люди, метою діяльності яких є саме це – підвищення духовного рівня молоді, якщо їм не буде важко повести за собою інших. Молодь треба зацікавити, подати ідею по-новому, щоб вона справді повірила і замислилася над тим, що треба духовно розвиватись, що в цьому наш порятунок”); самовиховання, культивування внутрішнього бажання і потреби бути кращим, самопізнання – 25 %; навчання спілкуванню – 5 %; наполеглива праця кожного на рівні повного використання можливостей заради себе та інших – 10 %. Не дали відповіді на це питання 15 %. Як бачимо половина студентів вважають, що провідна роль належить самопізнанню, самовихованню та засобам залучення до культури, розуміють необхідність духовного самовдосконалення кожної людини.

Інша група респондентів (випускники) у своїх відповідях перевагу віддають важливості суспільно-політичних та соціо-культурних чинників. По-перше, наполягають на необхідності створення відповідних соціально-

справедливість, любов до батьків, зрідка здоров'я. Цікавим є той факт, що у названу групу цінностей входять також мистецтво, сім'я (у багатьох випадках), робота, спілкування і іноді повноцінна вища освіта (на жаль, в одиничних випадках). Слід зазначити, що окрема група студентів-випускників, на відміну від першокурсників, орієнтується на іншого роду вартості: близько 40 % вказали на перевагу матеріальних цінностей, які створюють стартові умови для подальшого професійного й духовного розвитку. У 30 % відповідей студенти свідомо виділили християнські цінності. Серед пріоритетних цінностей мало бачимо таких, що свідчили б про професійні орієнтири (особисто вони майже не відокремлюються).

Проведене опитування досить яскраво показало, що ставлення молоді до релігії та церкви варіюється наступним чином: не уявляю життя без церкви, дотримуюся всіх обрядів – 20 %; у церкві буваю іноді, обрядів не дотримуюся, тому що вважаю, що Бог у душі – 55 %; не визначив своє ставлення до релігії – 15 %; не відчуваю релігійної потреби – 10 %. Ці дані свідчать і про те, що образи Христа та християнських подвижників не сприймаються у якості духовно-етичного ідеалу багатьма сучасними студентами.

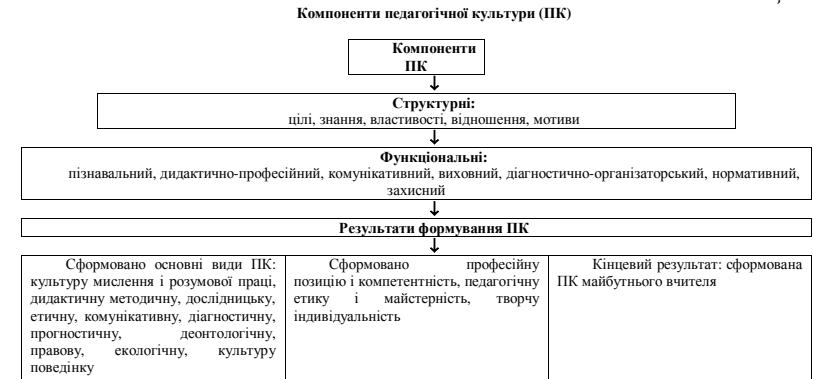
Відповіді на запитання відносно мети на найближчі роки дали всі першокурсники, крім кількох 8 %, мабуть не вважають необхідним оголошувати свої плани. 80 % студентів бажать отримати вищу освіту, серед них тільки 10 % спеціально акцентують увагу на тому, щоб вчитися на межі своїх можливостей. Є й оригінальні відповіді: “стати щасливим”, “взятися за розум”. Бажання створити сім'ю виявили 5 %. У студентів-випускників майбутні плани відзначаються у переважній більшості тим, щоб знайти “гарну і престижну роботу” (мало хто конкретизує, що мова йде про педагогічну працю), на другому місці сім'я (вже 40 %), 20 % вказують, що намагаються реалізувати себе, свої здібності і можливості, самоудосконалюватися. 25 % респондентів виявили бажання до подальшого навчання (магістратура) чи отримати іншу освіту.

Баланс своїх успіхів (ще одне запитання) студенти першого курсу оцінюють в категорії “середній” – “високий” відповідно 50 % на 50 %, а студенти п'ятого курсу вже більш критично поставилися до визначення своїх досягнень - відповідно 65 % на 35 %. У першій і другій групі респондентів деякі студенти відчують невпевненість у своїх силах, сумніви, певний дискомфорт, на першому курсі у більшій мірі, ніж на випускному. У багатьох відповідях називають навчання в університеті своїм самим головним життєвим успіхом, але майже зовсім не пов'язують власні успіхи та досягнення із внутрішнім (духовним) життям, особистісним розвитком.

32 % студентів першого курсу на наступне запитання (“Особистий негативний баланс: невдачі, поразки, риси характеру, яких не вистачає, як долаю невдачі”) відповіли, що у них все гаразд (нормальний або трохи завищений рівень самооцінки), 68 % студентів серед типових негативних рис характеру називають відсутність терпіння, сили волі, наполегливості, цілеспрямованості, невміння раціонально розподіляти час, упертість. Невдачі долають різними шляхами: більшість сподіваються на краще, дехто намагається просто забути все, що сталося, декому байдуже (таких замало),

внутрішньої культури кожного педагога [4, 174].

Таблиця 1



Джерело: [2, 96]

Майбутні вчителі, зокрема вчителі початкових класів повинні розуміти: необхідно бути не тільки високопрофесійним фахівцем, а й цікавою особистістю. Повага, глибока симпатія, доброта до дітей, бажання допомогти їм у навчанні, почуття гумору, здатність неупереджено прокоментувати факти з життя суспільства й окремих людей, знаходити відповіді на складні питання, справжність, ширість – ось риси шанованого дитьми вчителя [4, 175]. Виховати в собі бажання та вміння дорожити честю своєї справи – означає виховати почуття відповідальності за свої життєві кроки й помисли. Люди високої культури відзначаються добре вихованою біосферою моральності, принципи якої зводяться головним чином до поваги людини, всього живого, поваги до природи, тобто до біосфери та її оточення [5, 77.]. Адже саме учительство та суспільна верства, яку завжди і добре вирізняла синівська відданість Батьківщині, вміння дорожити її честю та добрим іменем. Наші педагогічні ідеї традиційно орієнтовані на чисте сумління, на повну й безкорисливу віддачу всіх сил, знань, досвіду великій та благородній справі освіти і просвітництва рідного народу.

Для формування моральних цінностей необхідно добирати завдання, педагогічні ситуації, проводити бесіди та диспути, рольові ігри, тренінги, що вимагають нових рішень, пошуку підходів до морального вибору, миттєвого орієнтування у проблемі, динамічної поведінки, виконання невеликих за обсягом дослідницьких робіт. Система знань, умінь і навичок, що становлять основу критеріїв формування моральних цінностей у майбутніх вчителів, особливо вчителів початкових класів, уключає такі знання: методологічні (державні нормативні документи щодо цілей і завдань морального виховання, навчально-методична література, інноваційні підходи до змісту та форм організації навчально-виховного процесу, зміст виховної в сучасній школі); методичні та загальнотеоретичні (теорія виховання, етнопедagogіка, напрями виховної роботи, зміст, методи і форми організації морального виховання, особливості позакласної роботи); організаційно-педагогічні (технологія

планування виховної роботи з формування моральних якостей особистості, особливості педагогічної діагностики, передового педагогічного досвіду).

Таким чином, однією із складових концепції ВНЗ має бути плекання і супровід особистості педагога та учня як вищої цінності буття, суб'єкта пізнавального мислення, людини культури, успішної і впевненої, спроможної реалізувати свій потенціал, досягти успіху як у навчанні, педагогічній діяльності, так і в різних напрямках життєдіяльності. Умовою творення вільного інтелектуала є духовно та інтелектуально збагачене освітнє середовище, в якому пріоритетними цінностями є духовність, культ знань та гуманні особистісні взаємини між всіма учасниками навчально-виховного процесу [4, 176].

Література

1. Бех І. Духовне прозріння особистості як психолого-педагогічна проблема // Освіта і управління. – 2006. – № 3-4. – С. 79-98.
2. Вітвицька С. Практикум з педагогіки вищої школи. – К., 2005. – 396 с.
3. Гомонай В. Формування основ педагогічної майстерності // Проблеми вищої школи: Наук.-метод. зб. – Вип. 78. – К.: Вища школа, 1993. – С. 3-7.
4. Ершова В., Чеховська Л. Реалізація культурологічного підходу до навчально-виховного процесу // Освіта і управління. – 2006. – № 3-4. – С. 173-179.
5. Коцур В. Найвищий педагогічний ідеал – виховання людяності // Вища освіта України. – 2005. – № 2. – С. 72-78.
6. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З.Н.Курлянд, Р.І.Хмелюк, А.В.Семенова та ін.; За ред. З.Н.Курлянд. – 2-ге вид. – К.: Знання, 2005. – 399 с.

Подано до редакції 24.05.2008

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ И ПАМЯТИ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИКО-ГУМАНИТАРНОГО КОЛЛЕДЖА

*Бруннер Е. Ю., кандидат биологических наук, доцент,
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г. Ялта*

Постановка проблемы. Проблема внимания на сегодняшний день является наиболее изучаемой и, в то же время, порождающей наибольшее количество дискуссий в современной психологии познавательных процессов. Практически все направления психологии неизбежно выходили на проблему внимания, делая попытки описать круг явлений, который скрывается за этим понятием, и, пытаясь раскрыть его механизмы [2]. Дискуссии, которые до сих пор ведутся вокруг определения внимания, не помогают однозначно определить его ни как психический процесс, ни как свойство психики, ни как ориентировочную деятельность, ни как форму контроля [18]. Отметим также, что единой и общепринятой теории внимания до сих пор не создано [7].

Анализ исследований и публикаций. Развитое внимание является необходимым условием, как успешного обучения, так и какой-либо деятельности. Именно оно составляет основу психических механизмов активности человека и контроля над внешними влияниями. Поэтому не случайным является то, что именно ее свойства исследуют при приеме детей в школу, отборе на различные профессии и т.д. Стойкость и концентрация внимания является условием продуктивной учебной работы даже в условиях внешних препятствий, а нестойкая и недостаточная внимательность – снижают четкость восприятия, создают препятствия в работе памяти, снижают скорость реакции [18]. Известно, что уже младшем школьном возрасте хорошо развитые

фальшиві цінності, які, на жаль, нав'язують ЗМІ, вимагають жити одним днем. Близько третини визначили провідними принципами духовного життя такі християнські цінності, як “не роби того, про що потім пошкодуєш”, “не роби іншому того, чого не хотів би, щоб зробили тобі”. Більше половини респондентів сповідують загальнолюдські цінності – людяність, доброту, вміння відповідати за свої слова, взаєморозуміння, щирість. Тільки у декількох відповідях прозвучало слово “совість”, наприклад: “Я намагаюсь жити так, щоб совість завжди було чистою. Я ненавиджу брехати, але іноді доводиться, кривдити людей. Вважаю, що люди повинні допомагати один одному морально”. Але, на жаль, ґрунтовністю, умінням зануритися в глибину проблеми, виявити відповідальне ставлення до питання студенти-першокурсники ще не володіють. У цьому контексті питання “Чи часто Ви занураєтесь у внутрішній діалог зі своєю совістю” є дуже цікавим з точки зору завдань нашого дослідження. Ми не втрачали надію, що відповіді будуть відвертими, і прогноз на можливу майбутню роботу буде також оптимістичним. Достатньо часто ведуть діалог із совістю, можуть пояснити власний вибір у складних моральних ситуаціях 65,7 % всіх опитаних студентів. Рідше звертаються до совісті із звітом про власні вчинки 34,3 % респондентів. Можна припустити, зважаючи на реальність, що результати не зовсім об'єктивно віддзеркалюють справжню картину відносин молоді із власним суддею у душі, але така ситуація ще раз підкреслює, що виховання совісті є гострою потребою духовного розвитку особистості та збереження духовності і культури суспільства загалом [3].

Коло духовних цінностей визначено певною мірою у основній частині респондентів-випускників: любов, доброта, чесність, вміння спілкуватись, працелюбність, гармонія душі і тіла, порядність, вірність. Проте, і серед цих респондентів 10 % це питання проігнорували. Присутній і соціальний оптимізм (“все, що робиться, на краще”), і громадська спрямованість життєвих інтересів (“принести користь суспільству, іншим людям”). Замало відповідей, які б продемонстрували бажання боротися, щоб досягти успіху, знайти себе, стати справжньою людиною, тим більше педагогом.

З попереднім питанням було тісно пов'язано наступне – “Яким життєвим цінностям, орієнтаціям Ви віддаєте перевагу?” Виявилось що, що респонденти і першої, і другої групи все ж таки не відрізняють чітко поняття “принцип життя” і “життєві цінності”. Близько половини першокурсників назвали в анкетах певні духовні цінності, як-от: людяність і добро, вдячність і повага, впевненість і взаємодопомога. Але їх діапазон достатньо вузький, майже у половині відповідей спостерігається визначеність цінностей єдиним абстрактним поняттям – загальнолюдські цінності, або духовні цінності, хоча студенти і мали достатньо часу для осмислення. У нечисленних відповідях спостерігається поєднання духовних і моральних цінностей. Загалом відзначаємо пріоритет духовно-моральних цінностей, хоча і без достатньої аргументації своєї позиції.

У відповідях старшокурсників перелік духовно-моральних цінностей, яким вони віддають перевагу, значно ширший і різнобічний: доброта, любов, щедрість, гуманність, освіченість, культурність, розум, чесність, довіра,

вивчення ціннісних орієнтацій сучасного студентства, виявлення ставлення до власного особистісного зростання, ми провели опитування серед молоді перших і випускних курсів факультету дошкільної освіти та практичної психології СДПУ. Загальна кількість респондентів становила 200 першокурсників і 150 випускників. Вибір першокурсників респондентами зумовлений тим, що здобуті матеріали дають уявлення про цінності майбутніх фахівців, тобто про людей з визначеними до певної міри професійними орієнтирами. Вибір студентів старших курсів дозволив простежити динаміку розвитку життєвих орієнтирів, цінностей, планів, ідеалів, особливостей сприймання себе та соціуму за п'ять років навчання в університеті, виявити зміни, що мають відбутися за цей час, їх закономірний або випадковий характер. У подальшому ми будемо оперувати середніми показниками з усієї виборки. Матеріали опитування доповнювали результати інтерв'ю та вибіркового бесіди зі студентами.

На питання, як можна оцінити рівень духовного розвитку сучасної студентської молоді, студенти 1 курсу відповіли таким чином: як високий рівень оцінили 15 %, середній – 65 %, низький – 20 %. А ось студенти-випускники високий рівень виділили у 10 % випадків, як середній оцінили 55 %, як низький – 30 %, і 5 % студентів зазнали труднощів у визначенні своєї позиції. Як бачимо, навіть кількісна характеристика духовного розвитку молоді спонукає замислитись над тим, як багато ще треба працювати на шляху розв'язання цієї складної проблеми.

Характерною рисою сучасної студентської молоді є антиавторитаризм. Природним наслідком відмови від цінностей радянського минулого та розчарування у результатах демократичних процесів, які відбуваються сьогодні у суспільстві, стало заперечення будь-якого авторитету взагалі. На питання “Хто був для вас авторитетом у школі?” 67 % опитаних відповіли “ніхто”, 21 % - “вчителі”, останні віддали перевагу одноліткам. Батьки користуються повагою у 30 % молодих людей, 28 % визнають гідним поваги покоління прабабків; лише 15 % хотіли б повторити життєвий шлях своїх батьків та матерів, 40 % категорично не бажають цього (останні згодні повторити частково). Тож спостерігаємо розрив поколінь, який перевищує нормальне непорозуміння “батьків та дітей”. Проте, більше половини студентів не забули, що вони зобов'язані своїм батькам можливості навчатися у вищій школі та згадують про них з любов'ю та ніжністю. Однак особиста матеріальна та моральна незалежність оцінюється респондентами досить високо. А такій особистості не потрібні зразки для наслідування, тому що вона творить сама себе і своє майбутнє. Цікавим є той факт, що майже ніхто зі студентів не бажає “жити, як всі”, а половина претендує на те, щоб стати “яскравою індивідуальністю”. Зрозуміло, що така позиція потребує певного інтелектуального та етичного розвитку, щоб знайти гідне місце у соціумі.

Відповіді на запитання студентів першого курсу (“Мое життєве кредо, принципи духовного життя”) в цілому відзначаються соціальним оптимізмом, вірою в життя. Незначна кількість студентів (навіть на старших курсах) зовсім не виявила своє життєве кредо, мабуть їм ще не вистачає певної соціальної, загальнокультурної та духовної зрілості, або нестабільні умови життя та

свойства внимания являются одним из факторов, который напрямую определяет успешность обучения [11; 17]. При этом большинство успевающих школьников обладает хорошим уровнем развития основных свойств внимания (устойчивость, концентрация, переключаемость, распределение, объем) [8; 16].

Нельзя не согласиться с П. Я. Гальпериним, который отмечал, что внимание не имеет своего отдельного, специфического продукта, а его результатом является улучшение всякой деятельности, к которой оно присоединяется [6]. Необходимо также отметить такую важную особенность внимания: внимание характеризует динамику любого психического процесса и является тем фактором, который обеспечивает селективность протекания, как простой, так и сложной психической деятельности [2].

Особенности памяти и внимания (неумение сосредотачиваться, переключаться и отвлекаться от тех или иных стимулов и раздражителей) – одна из основных причин низкой успеваемости и целого ряда разнообразных эмоциональных проблем раннего юношеского возраста, таких как пьянство и наркомания. Поэтому исследование показателей когнитивных процессов, в том числе памяти и внимания, имеет большое значение, в частности, при анализе причин неуспеваемости, особенностей учебной деятельности, в целях выработки индивидуальных психолого-педагогических рекомендаций. Мы считаем, что в современных учебных заведениях необходима специальная диагностика, направленная не на отбор детей, а на контроль над процессами их психического развития с целью коррекции отклонений, которые обнаружило обследование и разработки методов развития познавательной сферы.

В современных учебных заведениях практически не осуществляется развитие и его контроль за развитием когнитивной сферы как в целом, так и внимания и памяти в частности. Без этого, на наш взгляд, невозможно понимание причин трудностей, как в обучении, так и других видах деятельности. Данная проблема и определила актуальность нашей работы. Объектом исследования стала когнитивная сфера студентов, предметом — условия развития внимания и памяти у студентов экономико-гуманитарного колледжа КГУ. Наряду с исследованием особенностей различных показателей внимания и памяти основной задачей исследования стала проверка эффективности разработанной нами коррекционной программы по развитию указанных когнитивных компонентов.

Методика проведения исследования. Для исследования показателей внимания в настоящем эксперименте применяли модификацию коррективной пробы Бурдона, основанной на кольцах французского офтальмолога Ландольта. Данный выбор был обусловлен тем, что она является универсальным средством, которое можно применять для изучения внимания людей разного возраста: от детей пяти-шестилетнего возраста до взрослых людей [4], а также для изучения процессов внимания у людей разных культур, вне зависимости от их уровня знаний и образованности, получая при этом сравнимые и преемственные показатели. Обработку и интерпретацию результатов исследования осуществляли по 15-ти показателям [2; 3].

Для исследования слуховой памяти мы использовали такие методы как метод заучивания 10 слов (А. Р. Лурия), метод заучивания цифр (метод

Джекобсона) [15] и исследование оперативной памяти (последовательное сложение пяти цифр) [14].

С целью коррекции и развития внимания и памяти учащихся нами была разработана и проведена программа, состоящая из 12 занятий (Табл. 1). Занятия проводили два раза в неделю во внеурочное время. Каждое занятие по времени проведения не превышало двух часов и состояло из разогрева, основной деятельности, заключительной игры или упражнения и подведения итогов (обсуждение).

С целью снятия эмоционального напряжения и настроения участников на работу каждое занятие начиналось с разогревающих упражнений. Продолжительность данного этапа не превышает 15–20 минут. В качестве игр мы использовали такие как «Снежный ком», «Импульс», «Шериф и убийца», «Сосед, подними руку!», «Ласковые лапки», «Глаза в глаза» [14; 2] и др.

Следующий этап каждого занятия — основная деятельность (30–40 мин). В качестве материала для занятий по развитию внимания нами были выбраны наиболее распространенные методики по тестированию внимания, а также упражнения и игры [2]. С целью коррекции и развития памяти в программу были включены методы и приемы эффективного запоминания [5; 9; 10; 13], а также упражнения и игры, направленные на тренировку и развитие кратковременной и оперативной памяти: «Синестезия», «Повтори наоборот», «Кто внимательнее?» [1; 2] и др. (Табл. 1).

Продолжительность заключительного этапа занятий не превышала 15–20 минут. Чаще всего он проходил в виде игр, например таких как «Бумажные мячики», «Морские волны», «Толкание», «Давай поздороваемся», «Два барана» [14] и т.п.

Основной материал. Для оценки эффективности разработанной нами программы по развитию внимания и памяти нами была взята экспериментальная (55 человек) и контрольная (16 человек) группы, состоявшие из студентов 1-го курса экономико-гуманитарного колледжа. Возраст испытуемых составил 14-16 лет. Занятия проводили во внеурочное время в учебных аудиториях.

Таблица 1

Схема психокоррекционной работы по развитию внимания и памяти

№ занятия	Содержание основной деятельности занятия	Общее время (мин)
1.	Буквенная корректурная проба Бурдона-Анфимова Игра «Шерлок Холмс»	30
2.	Таблицы Э. Шульце Игра «Скульптор»	30
3.	Корректурная таблица А. Г. Иванова-Смоленского. Игра «Пальцы»	30
4.	Перепутанные линии по Риссу Игра «Хромая обезьяна»	30
5.	Методика Мюнстерберга Игра «Сверхвнимание»	30
6.	Методика Пьерона-Рузера Игра «Крест - параллель»	30

О.Мороза, Г.Беленької, В.Сластьоніна, Є.Бондаревської, В.Слободчикова, В.Шадрікова, Л.Мітіної, М.Тайчинова та ін. Процес розвитку внутрішнього духовного світу особистості студента, у тому числі й майбутнього педагога, його ціннісно-мотиваційна, змістова та технологічна сторона залишається для сучасної педагогіки вищої школи поки що відкритою.

Мета даної статті – висвітлити певні особливості духовного світу сучасного студентства, що потребують урахування у виборі адекватної стратегії і тактики особистісно-зорієнтованого підходу в організації навчально-виховного процесу у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. Аналіз сучасної філософської, психолого-педагогічної літератури свідчить, що духовність, як провідна парадигма світоглядних процесів сьогодення, стає основою визнання пріоритету людини духовної як мети і результату суспільного життя, як суб'єкта власного життя і долі. Це обумовлює необхідність формування у майбутніх фахівців духовності, духовних цінностей і життєвих орієнтирів в контексті розвитку їхньої загальної культури, професійної майстерності і майбутньої життєвої програми. Природа духовності, її сутність, значення, зміст, закономірності розвитку й виховання активно і плідно досліджуються сучасними науковцями і практиками. Визначення змісту категорії духовності здійснено в багатьох наукових джерелах або на рівні розгорнутого наукового опису, або теоретично-концептуальних підвалин, які охоплюють визначення змісту та структури духовності, її якостей, критеріїв, показників; вивчення психолого-педагогічного механізму духовного розвитку та формування особистості.

Духовність як наукова категорія належить багатьом наукам гуманітарного профілю, предметом яких є різні сфери і закони життя і діяльності людини у контексті зв'язків людина-природа-суспільство-космос-Бог [4]. Узагальнюючи результати наукових досліджень, до числа найсуттєвіших складових духовності особистості можна віднести світоглядні та релігійні погляди та переконання, віру і пов'язані з нею надії і сподівання, доброту і справедливість, творчі здібності у творенні доброго і прекрасного, відчуття радості буття й життя, творчий пошук у пізнанні світу, навколишнього і внутрішнього. Духовність – це спільна робота совісті і думки, почуттів і свідомості, емоцій і волі, вчинків подолання і перетворення.

Слід визнати, що духовність – явище унікальне та маловивчене, і його можна або удосконалити й гармонізувати, виростити та примножити, або втратити і навіть знищити. Внутрішнє духовне життя людини – явище суверенне та приховане для сторонніх очей, тільки сама людина має право вирішувати, кому, коли і в якій мірі дозволити в нього проникнути. Це законне право кожного, яке гарантовано відповідними державними та міжнародними документами. Тому і проблема розвитку духовного світу особистості може вирішуватися на основі визнання цього права. Тож, і сама процедура вивчення ідеалів та цінностей сучасного студентства, і як наслідок, створення реальних умов та можливостей для плекання та розвитку його внутрішнього духовного світу повинні цей чинник враховувати.

У 2005-2008 рр. у межах дослідження психолого-педагогічних умов виховання духовної особистості майбутніх фахівців, його першого етапу –

Донбаська державна машинобудівна академія

Постановка проблеми. В останній час в Україні спостерігається глибокий інтерес до тих досягнень педагогічної науки та практики, що спрямовані на вивчення особливостей духовного стану людини, його вдосконалення, інтелектуального та духовно-морального зростання. Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ с.”) стратегічною ідеєю національного виховання в Україні визначила “перетворення системи моральних та духовних цінностей у важливий чинник виховання та відродження духовності українського народу” [2].

Науково-педагогічною громадськістю накопичено певний цікавий досвід у напрямку створення можливостей та умов духовного розвитку особистості, формування її інтелектуально-морального потенціалу як найвищої цінності нації: запроваджуються інноваційні технології у педагогічний процес закладів освіти, вводяться нові дисципліни та інтегровані курси, авторські програми, впроваджуються нові підходи до втілення ідей гуманізації та демократизації у навчально-виховний процес, створюються інтеграційні науково-практичні комплекси тощо. Рівень духовності, культурних потреб, гуманістичних цінностей сучасної молоді, і особливо студентства, зорієнтованого на педагогічну професію, є однією з найважливіших соціокультурних характеристик сучасного суспільства, що багато в чому визначає майбутнє країни. Тож особистісний підхід до освіти визнає провідною силою, яка гарантує успіх **всього** педагогічного процесу у вищій школі загалом, особистість студента. Даний підхід утверджує ставлення до особистості як найвищої цінності, будується на вірі у її соціальну, діяльну та творчу сутність, потребує визнання унікальності людини, її інтелектуальної та духовно-моральної свободи, права на повагу.

Аналіз досліджень і публікацій. Духовність – категорія багатозначна та багатомірна, сутність якої вивчається представниками самих різних сфер людинознавства (Г.Сковорода, П.Юркевич, М.Бердяєв, В.Соловйов, І.Льїн, В.Зеньківський, В.Сухомлинський, С.Рубінштейн, О.Леонтьєв, Г.Костюк, В.Зінченко, П.Симонов, М.Каган, Л.Буєва, Б.Юсов, О.Зеліченко, Б.Братусь, І.Бех, Г.Шевченко, А. Богуш та ін.). У своєму багатоаспектному розумінні сутність духовності вчені єдині у тому, що духовність – це той моральний, інтелектуальний, емоційно-вольовий стрижень особистості, її цілісне та гармонійне ядро, яке визначає її життя, долю та можливість творчої самореалізації, “особистісного духовного вироблення” (І.Льїн). Розвиток духовності – процес піднесення до найвищих смислів буття, у тому числі й особистісного, набуття внутрішньої гармонії та досконалості (думок та вчинків), формування ціннісного ставлення до себе, світу, людей, професії; безперервний творчий процес самовдосконалення.

Ми глибоко переконані у тому, що фундаментом у становленні професіонала повинна бути духовність. Уся педагогіка вищої школи – це сфера духовна, і педагогічна діяльність викладача по суті теж професійно духовна. Питання професійного становлення фахівців, єдності духовної та професійної культури обговорюються досить активно у дослідженнях І.Зязюна, Г.Шевченко, А.Алексюка, О.Киричука, М.Євтуха, Г.Сагач, Л.Коваль,

№ заняття	Содержание основной деятельности занятия	Общее время (мин)
7.	Красно–черная таблица Ф. Д. Горбова Ознакомление с методами эйдотехники	40
8.	Счет по Э. Крепелину (умственная работоспособность) Обучение методу образной визуализации	40
9.	Сложение чисел с переклочением Обучение способам эффективного запоминания числового материала	40
10.	Отсчитывание по В. М. Блейхеру Обучение запоминанию с помощью «привязок»	40
11.	Перепутанные линии. Модификация теста Рея. Методика поиск заданных чисел. Упражнение «Синестезия»	30
12.	Методика «отыскивание пропущенных чисел (Методика В. Л. Маршука). Упражнение «Повтори наоборот» Игра «Кто внимательнее?»	40

Сравнительный анализ полученных данных по методу А. Лурии (Рис. 1) и применение t-критерия Стьюдента показало, что в экспериментальной группе после формирующего этапа исследования достоверно (на 23%) повысились средние значения показателя объема кратковременной слуховой памяти. В то же время в контрольной группе изменения (на 10%) оказались не достоверными.

Применение методики А.Лурии также показало, что в экспериментальной группе после формирующего этапа исследования достоверно (на 6%) выросли средние значения показателя объема долговременной слуховой памяти (Рис. 2). В контрольной группе достоверных изменений выявлено не было, хотя наблюдали некоторый рост (на 3%) количества воспроизведенных через час слов.

Анализ полученных данных по методу Джекобсона (Рис. 3.7) показал, что у студентов экспериментальной группы достоверно повысились (на 13%) средние значения показателя объема кратковременной слуховой памяти на числовой материал. В контрольной группе после формирующего этапа исследования также наблюдали незначительный (на 3%) рост количества воспроизводимых цифр.

Таким образом, после формирующего этапа исследования в экспериментальной группе, в отличие от контрольной, отмечается достоверное повышение объема слуховой кратковременной и долговременной памяти. Следует указать, что сравнительный анализ средних значений объема оперативной памяти после формирующего этапа относительно констатирующего в обеих группах не выявил достоверных отличий. Сравнительный анализ полученных данных по корректурной пробе на основе кольца Ландольта (Рис. 3.8) показал, что в экспериментальной группе после формирующего этапа исследования средние значения практически всех показателей внимания достоверно повысились, а именно: количество правильно вычеркнутых знаков (*S*) на 25%; общее количество вычеркнутых знаков (*M*) на 21%; количество знаков, которые необходимо было вычеркнуть (*n*) на 16%; умственная продуктивность (*E*) на 28%; концентрация (*K*) внимания

на 28%; точность (*T*) внимания на 8%; объем переработанной зрительной информации (*V*) на 18%; скорость переработки информации (*Q*) на 58%; продуктивность (производительность) внимания (*A*) на 16%; эффективность работы (*R*) на 4%.

Достоверно снизились средние показатели ошибочных действий: количество пропущенных знаков (*P*) на 55%; количество ошибочно вычеркнутых знаков (*O*) на 37%; общее число ошибок (*P+O*) на 51%.

Не было выявлено достоверных изменений средних значений показателя устойчивости внимания (*UA*).

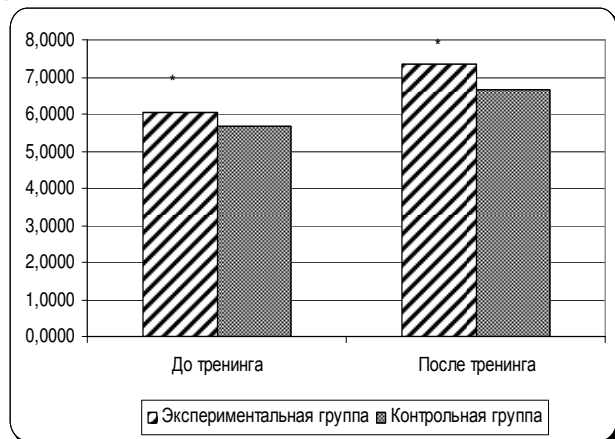


Рис. 1. Сравнительный анализ показателей объема кратковременной слуховой памяти (по методу А. Лурии) у студентов в экспериментальной (55 человек) и контрольной (16 человек) группах до и после формирующего этапа исследования. «*» обозначено достоверное различие по t-критерию Стьюдента при $p < 0,05$.

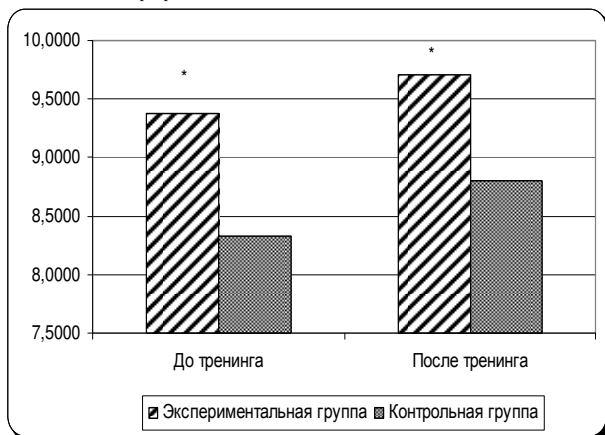


Рис. 2. Сравнительный анализ показателей объема долговременной слуховой памяти (по методу А. Лурии) у студентов в экспериментальной (55 человек) и контрольной (15 человек) группах

мы можем найти в детских лечебницах, курортах, колониях второй половины XIX – начала XX века докторов Л. Финкельштейна, В. Ляпидуса, А. Якубовского, А. Боброва, В. Дмитриева и др.[3,4].

Выводы. Таким образом, основные возможности использования опыта дошкольных учреждений Крыма второй половины XIX – начала XX века в современных условиях мы видим в создании общественно-педагогических та медико-педагогических обществ для поддержки и социальной защиты детей из неполных и малообеспеченных семей; развитии и модернизации сети дошкольных учреждений разнообразных типов и форм собственности оздоровительной направленности (санаториев, лечебниц, детских площадок, клубов, центров и др.) с целью использования климатологических возможностей Крыма для оздоровления, лечения, физического воспитания детей дошкольного возраста; исследовании динамики состояния здоровья и психического развития детей дошкольного возраста; совершенствовании образовательной и оздоровительной работы с детьми дошкольного возраста в различных типах дошкольных учреждений Крыма с опорой на научные данные о методах и формах использования климатотерапии применительно к детям дошкольного возраста, учитывая их состояние здоровья, природные задатки, личные качества.

Резюме. В статье определены возможности использования опыта дошкольных учреждений Крыма XIX – начала XX века в современных условиях. **Ключевые слова:** дошкольные учреждения, Крым, вторая половина XIX – начало XX века.

Резюме. У статті визначено можливості використання досвіду дошкільних закладів Криму другої половини XIX – начала XX століття у сучасних умовах.

Summary. In the article the possibilities of the use of experience of preschool establishments of Crimea of the second half are certain XIX – beginning of XX age in modern terms.

Литература

1. Аблятипов А. Плануємо своє майбутнє // А. Аблятипов. – Дошкільне виховання. – 2001. – № 3. – С. 6–8.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К., 1999. – 19 с.
3. Головань Т. М. Деятельность детских площадок в Крыму в начале XX века // Гуманізація навчально-виховного процесу: 36. наук. праць. Випуск XXXIII / За загальною редакцією В. І. Сипченка. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2006. – С. 155–163.
4. Головань Т. М. Роль детских оздоровительных колоний Крыма в общественном воспитании детей дошкольного возраста в начале XX века // Проблеми сучасної педагогічної освіти: Сер. Педагогіка і психологія. – 36. статей: Вип. 9. – Ялта: ВВК КДГТ, 2006. – Ч. 1. – С. 154–161.
5. Дошкільні заклади Автономної Республіки Крим у 2006 році. Статистичний бюлетень / За ред. О.Л. Пітюренко. – Сімферополь: Головне Управління статистики в АР Крим, 2007. – 67 с.
6. Закон України „Про дошкільну освіту”. – К., 2001. – 13 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4–6.
8. Проскурина Е. Дошкольное образование в Автономной Республике Крым в зеркале статистики // Е. Проскурина. – Истоки. – 2003. – № 2. – С. 7.

Подано до редакції 10.06.2008

УДК 37.034-057.875

ОСОБЛИВОСТІ ДУХОВНОГО СВІТУ СУЧАСНОГО СТУДЕНТСТВА

Головка Маргарита Борисівна, кандидат педагогічних наук, доцент

Слов'янський державний педагогічний університет;

Головка Сергій Георгійович, кандидат педагогічних наук

интоксикации, малыми формами туберкулёза, хроническими заболеваниями органов дыхания.

Неутешительным представляется тот факт, что в Ялте нет и ни одной санаторной группы в дошкольных учреждениях комбинированного типа, да и в других городах их очень ограниченное число. Так, в Симферополе их 11, Алуште – 4, Феодосии – 5, Джанкое – 2, Евпатории – 6, Керчи – 3, Красноперекоске – 7, Армянске – 10, Бахчисарае – 2. Общее количество детей в дошкольных учреждениях комбинированного типа составляет 11566, в специализированных – 739 [8].

Хотя определённая работа в этом направлении ведётся прежде всего с общей тенденцией ухудшения состояния здоровья населения и ростом количества детей, которые требуют квалифицированной коррекции отклонений в физическом и психическом развитии. С этой целью в Симферополе работает Республиканская психолого-медико-педагогическая консультация. В Керчи, Ялте и Судак функционируют зональные аналогичные службы. В Керчи работает дошкольный реабилитационный центр, уже обобщён опыт его деятельности с часто и длительно болеющими детьми. Благодаря их деятельности создаётся банк данных детей с проблемами физического и психического развития.

Но не создана сеть дошкольных учреждений, где с такими на научной основе и в системе с детьми велась бы квалифицированная образовательная, оздоровительная и лечебная работа с использованием средств крымской природы: воздуха, морских купаний, песочных и грязевых ванн, минеральных вод, лечебных трав, детского туризма и т.д.

Безусловно, одних усилий государственных структур в этом направлении недостаточно. Следует возрождать традиции прошлого и создавать общественные педагогические, медико-педагогические общества, которые бы направляли свою активность на создание в курортных городах детских пляжей, детских площадок для подвижных игр и упражнений, дошкольных учреждений кратковременного пребывания детей таких как прогулочные группы и др.

Крым же с середины XIX века существует как климатологическая здравница. Однако, как видно из статистических данных, возможности крымского климата недостаточно используются современными дошкольными учреждениями для оздоровления и лечения крымских детей. Из года в год происходит рост числа больных детей, а дошкольных учреждений санаторного, компенсирующего типа явно недостаточно. Более того, есть тенденция к их сокращению по причине недостаточного финансирования. В курортных городах и посёлках нет приспособленных для детей дошкольного возраста пляжей, снизилось количество детских дошкольных учреждений в целом, недостаточное внимание в них уделяется оздоровлению детей больных и ослабленных.

Необходимы такие учреждения, которые бы оздоравливали ослабленных и больных дошкольников. Нужен научный подход в использовании возможностей крымского климата для оздоровления и физического воспитания детей в дошкольных учреждениях Крыма – средствами воздуха, морских купаний, песочных ванн, подвижных игр, детского туризма и т.д. Такой подход

до и после тренинговых занятий. «*» обозначено достоверное различие по t - критерию Стьюдента при $p < 0,05$.

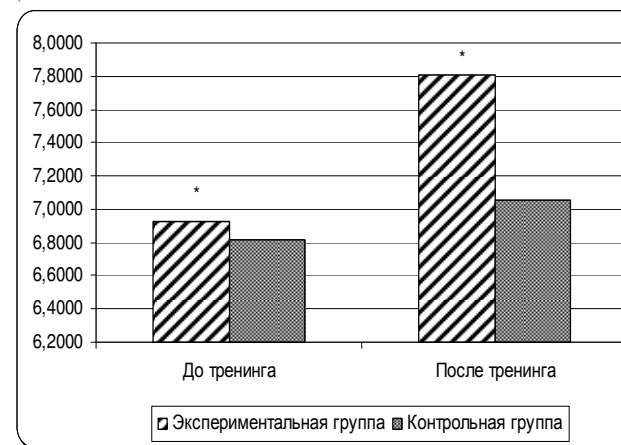
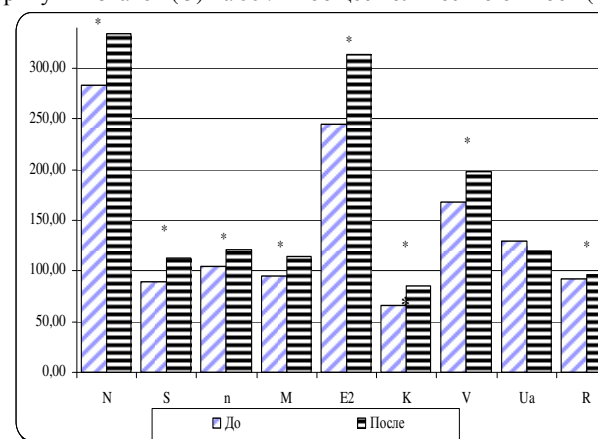


Рис. 3. Сравнительный анализ показателей объема кратковременной слуховой памяти на числовой материал (по методу Джекобсона) у студентов в экспериментальной (55 человек) и контрольной (15 человек) группах до и после тренинговых занятий. «*» обозначено достоверное различие по t - критерию Стьюдента при $p < 0,05$.

Сравнительный анализ полученных данных в контрольной группе студентов по корректурной пробе (Рис. 3.8) показал, что средние значения таких показателей внимания как концентрация внимания (K), объем зрительной информации (V), скорость переработки информации (Q), продуктивность внимания (A) и эффективность работы (R) достоверно не изменились. Достоверно на 11,6% возросло среднее значение такого показателя как умственная продуктивность (E). Обращает на себя достоверное повышение средних значений таких показателей как количество ошибочно вычеркнутых знаков (O) на 33% и общее количество ошибок ($P+O$) на 11%.



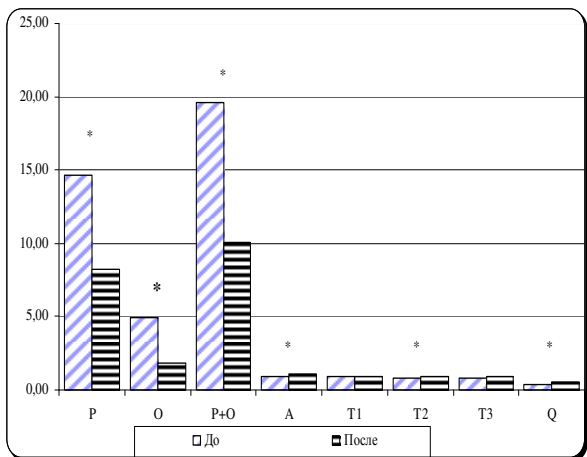
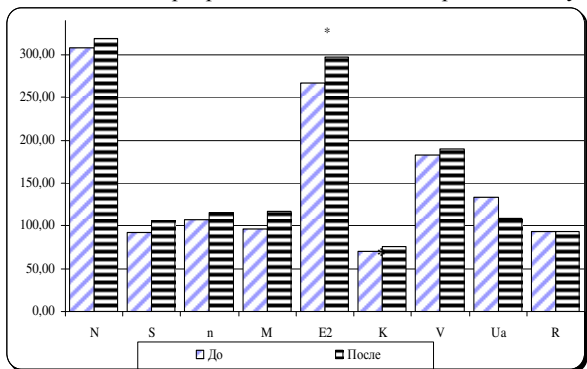


Рис. 4. Сравнительный анализ показателей внимания у студентов в экспериментальной группе (55 человек) по корректурной пробе до и после тренинговых занятий. «*» обозначено достоверное различие по t- критерию Стьюдента при $p < 0,05$.

Таким образом, после формирующего этапа исследования в экспериментальной группе отмечаются достоверные изменения всех исследуемых показателей памяти и внимания, кроме средних значений показателя психической устойчивости (UA). При этом в контрольной группе большинство показателей внимания достоверно не изменились, при достоверном росте количества ошибочных действий увеличилось.

Сравнительный анализ кластерограмм студентов экспериментальной группы до (рис. 6) и после (рис. 7) формирующего этапа исследования показал, что как до, так и после психокоррекции определяющим показателем по отношению ко всем остальным показателям внимания и памяти является показатель умственной продуктивности (E2). При этом после применения разработанной нами программы его влияние возросло на 80 у.е.



многофункциональной системы дошкольного образования, которая бы обеспечила широкий спектр образовательных услуг с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей, потребности семьи и общества в целом.

Согласно данным статистического бюллетеня «Дошкільні заклади Автономної Республіки Крим у 2006 році», изданного Главным управлением статистики в АР Крым в 2007 году, охват детей дошкольным учреждениями в Крыму составляет 51%, в то время как средний показатель по Украине – 54%. Общее количество дошкольных учреждений в Крыму – 605, 530 из них находятся в коммунальной собственности (Министерство образования и науки Автономной Республики Крым), 59 – частные, 16 – находятся в государственной собственности [5].

Очевидно, что процесс сокращения дошкольных учреждений продолжается несмотря на Постановление Совета Министров Крыма «О мерах по сохранению системы дошкольного и внешкольного образования в Автономной Республике Крым». Так, на начало 2003 году их число составляло 655, на начало 2007 года – 605. Число же охваченных детей ими наоборот увеличилось. Если в 2003 году в 655 дошкольных учреждениях Крыма воспитывалось 36247 детей, то в 2006 году в 605 учреждениях – 42404 ребёнка. Фактически растёт загруженность дошкольных учреждений, что всегда сказывается на снижении качества образовательного процесса.

Типы дошкольных учреждений большим разнообразием не отличаются. Так, детских садов из них 154, яслей-садов – 421, учебно-воспитательных комплексов (УВК) – 30. Большая часть дошкольных учреждений (451) – это дошкольные учреждения общего развития, 60 – комбинированного типа, 5 – санаторные, 9 – специализированные. За последние три года увеличилось число УВК как в городской, так и в сельской местности. Благодаря Программе Развития Интеграции Крыма Организации Объединённых Наций (ПРИК ООН) в автономии начали работать негосударственные дошкольные учреждения. Сейчас три таких сада открыто в Симферополе, и ещё один работает в Белогорске. Эти учреждения начали свою работу в микрорайонах компактного проживания крымских татар. В них насчитывается до 15 детей от 3 до 6 лет. Дети пребывают в саду полдня и обучаются русскому, украинскому и, крымско-татарскому и английскому языкам, занимаются лепкой и рисованием. Финансирует этот проект ПРИК ООН [1].

Система вариативных организационных форм работы с детьми только формируется. За последние годы в Крыму выросло количество сезонных дошкольных учреждений, что требует определённых изменений в подходах к образовательному процессу в них. Санаторные и специализированные дошкольные учреждения действуют только в городах Крыма, в сельской местности их нет. Такие города-курорты Крыма, как Ялта и Саки вообще не имеют этих типов дошкольных учреждений. В Евпатории, Керчи, Армянске, Краснопереконске санаторных учреждений по одному, в Симферополе – 2. Количество детей в санаторных дошкольных учреждениях составляет на весь Крым 830. Количество санаторных групп в дошкольных учреждениях Автономной Республики Крым составляет всего 50, они охватывают 1081 ребёнка. Эти группы посещают дети с ранними проявлениями туберкулёзной

лечения, физического развития детей успешнее, но таких учреждений было мало. И предназначены они были прежде всего для лечения и воспитания больных детей.

В дошкольных учреждениях в 60-80-е годы XX века преобладали коллективные формы образовательной работы с детьми. С одной стороны, государственный подход обеспечивал массовость охвата детей дошкольного возраста дошкольными учреждениями, их доступность для населения, а с другой – культивировался взгляд на детский сад как на придаток школы. Соответственно и подход к обучению и воспитанию детей также был унифицирован. Почти снялись проблемы воспитания больных и ослабленных детей, хотя были отдельные типы учреждений для этой категории детей, но количество их было недостаточным. Существующая единая программа для дошкольных учреждений делала подход к обучению и воспитанию здоровых детей также достаточно общим. Не практиковались в дошкольных учреждениях дифференцированные формы и методы работы с одаренными и способными детьми, больными детьми, не поощрялся индивидуально-личностный подход в соответствии с задатками, интересами, наклонностями, состоянием здоровья и полом детей. По сути, в дошкольных учреждениях практиковалась коллективная учебно-дисциплинарная модель образования. Сложившееся взаимодействие системы управления и науки полны противоречий и ограничений. Чаще всего исследования ограничивались рамками отдельных направлений, но не учитывались исторические процессы развития образования в регионах.

Демократические перемены начались только в 90-х годах XX века, с созданием независимого украинского государства. В 90-е годы наряду с теоретико-методологическим обоснованием сущности дошкольного образования в педагогических исследованиях, возникла острая потребность в четком выделении структуры, типов дошкольных учреждений, расширении их значения в подготовке подрастающего поколения к жизни в новых условиях построения независимого украинского государства. В это же время начался процесс резкого сокращения количества дошкольных учреждений в Украине по причинам, прежде всего, экономического характера. Первыми попали под удар ведомственные дошкольные учреждения, где материальная и методическая база была достаточно высокой. Соответственно снизился охват детей дошкольного возраста дошкольным образованием в целом. Имел место процесс перекладывания функций дошкольного учреждения на семью. А семьи также страдали от экономических неурядиц в государстве. Началось расслоение общества. Резко ухудшилось материальное положение большинства семей. Вновь возникла проблема безнадзорных и беспризорных детей. Резко возросли показатели детской заболеваемости.

Большая часть дошкольников Украины, и соответственно Крыма, не имеют и сейчас возможность посещать дошкольные учреждения. Вновь, как и в советское время, появились очереди на устройство детей в дошкольное учреждение, в первую очередь в группы раннего возраста. Возникла острая потребность в вариативных дошкольных учреждениях. На протяжении последних лет Министерством образования АРК ведётся работа по созданию

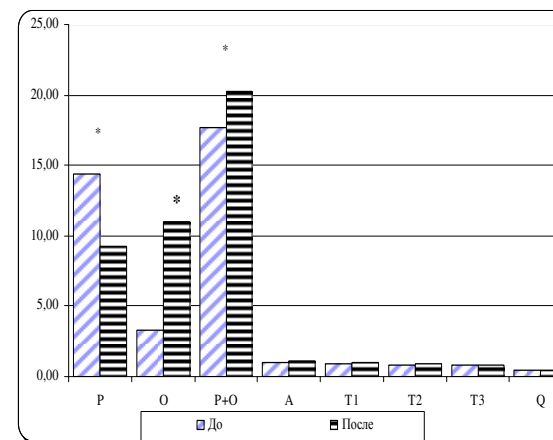


Рис. 5. Сравнительный анализ показателей внимания у студентов в контрольной группе (16 человек) по корректурной пробе до и после тренинговых занятий. Обозначения те же что и на рис. 4.

Еще одним значимым итогом проведения программы стало изменение роли объема перерабатываемой информации (V) и устойчивости внимания (UA). Превалирование роли показателя V над остальными (кроме $E2$) может свидетельствовать о том, что испытуемые стали использовать другую стратегию переработки информации т.е. не за счет устойчивости внимания, а, следовательно, привлечения волевого компонента, а за счет большей осознанности. Обращает на себя внимание влияние показателя объема оперативной памяти не только на объем кратковременной ($L1$, JV) и долговременной памяти (LD), но и на производительность (A) и точность ($T2$) внимания, а также на различного рода ошибочные действия (O , P , $P+O$). Данный факт может свидетельствовать, что при монотонной работе основной причиной, которая может привести к изменению числа ошибочных действий и скорости переработки информации является процесс переработки информации с использованием оперативной памяти.

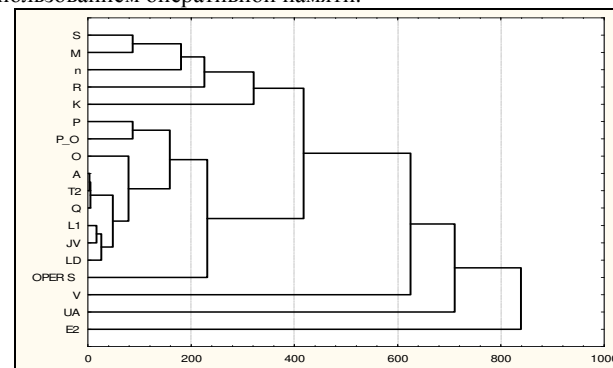


Рис. 6. Горизонтальная древовидная диаграмма результатов кластерного анализа рассматриваемых показателей внимания и памяти до формирующего этапа исследования в экспериментальной группе (55 студентов). Условные обозначения. *S* – количество правильно вычеркнутых; *M* – общее количество вычеркнутых знаков; *n* – количество знаков, которые необходимо было вычеркнуть; *E* – умственная продуктивность; *K* – концентрация; *T2* – точность внимания; *V* – объем зрительной информации; *Q* – скорость переработки информации; *A* – продуктивность внимания; *R* – эффективность работы; *P* – количество пропущенных знаков; *O* – количество ошибочно вычеркнутых знаков; *P+O* – общее число ошибок. *UA* – устойчивость внимания; *L1* – кратковременная память (Методика А.Р.Лурия); *LD* – долговременная память (Методика А.Р.Лурия); *OPER_S* – оперативная память; *JV* – кратковременная память (Методика Джекобсона).

После формирующего исследования, еще одним из изменений стало исчезновение влияния уровня концентрации (*K*) внимания на *S*, *M*, *n*, *R* (рис. 6, 7). Об этом свидетельствует тот факт, что показатели *K* и *R* вошли в один кластер (рис. 7).

Выводы. Основываясь на результатах нашего исследования, можно заключить, что уже после 12-ти активных занятий у испытуемых не только значительно изменились показатели долговременной и кратковременной памяти и целого ряда показателей внимания, но и изменилась стратегия обработки получаемой информации. Кроме того, новым является установление факта о ведущей роли оперативной памяти над процессами, связанными с ошибочностью действий. Таким образом, наряду с получением информации, а также формированием навыков и умений, важной составляющей образовательного процесса, на наш взгляд, является развитие когнитивной сферы студентов и, в первую очередь, внимания и памяти.

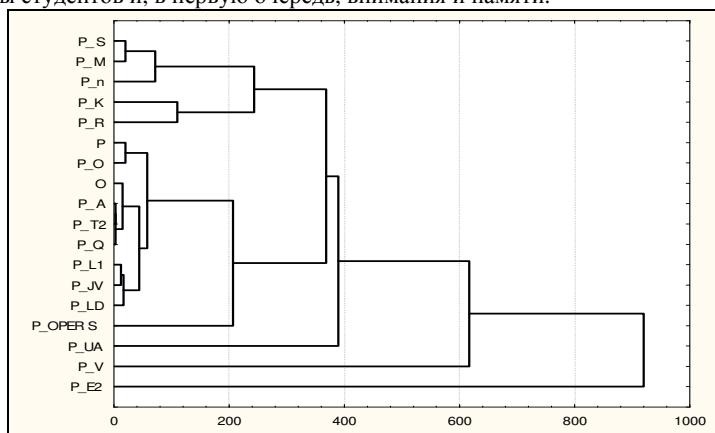


Рис. 7. Горизонтальная древовидная диаграмма результатов кластерного анализа рассматриваемых показателей внимания и памяти после формирующего этапа исследования в экспериментальной группе (55 студентов). Условные обозначения те же, что и на Рис. 6.

Резюме. В работе рассматриваются вопросы важности развития памяти и внимания в ходе общеобразовательного процесса. Установлено, что активные упражнения по развитию внимания и памяти приводят к достоверным положительным изменениям. Установлено также, что оперативная память оказывает влияние на ошибочность действий. В статье обсуждаются вопросы развития когнитивной сферы учащихся. **Ключевые слова.** Внимание, память,

воспитания детей раннего и дошкольного возраста; как учебное учреждение, главной задачей которого является ценностное, морально-социальное развитие личности ребёнка с первых лет жизни; как учреждение общественного воспитания, которое обеспечивает уход за детьми во время занятости родителей на производстве, а также во время их отсутствия; как учреждение, решающее задачи компенсирующего развития.

Согласно этому, в современных исторических условиях Закон Украины «О дошкольном образовании» для удовлетворения потребностей населения определяет создание разнообразных типов дошкольных учреждений, таких как детские ясли, детский сад, детский ясли-сад, дошкольное учебное учреждение (ясли-сад) комбинированного типа, дошкольное учебное учреждение семейного типа, специальные и санаторные дошкольные учебные учреждения компенсирующего типа, дом ребёнка, детские учебные учреждения (дома ребёнка) интернатного типа, детский дом семейного типа, центр развития ребёнка [6]. Дошкольные учебные учреждения могут входить в состав учебно-воспитательных комплексов: «дошкольное учебное учреждение-общеобразовательное учебное заведение» др. Дошкольные группы могут быть созданы при общеобразовательных школах, школах-интернатах, санаторных школах. По форме собственности дошкольные учебные учреждения могут быть государственными, коммунальными, частными.

С начала 20-х годов XX века государство взяло на себя функции финансирования, организации и управления дошкольными учреждениями. Для советского периода в развитии общественного дошкольного воспитания в Украине характерна унификация не только типов дошкольных учреждений, но и унифицированный подход к программному обеспечению дошкольных учреждений, стереотипный подход к организации педагогического процесса, подготовке кадров для системы дошкольного воспитания. Общественное дошкольное воспитание в это время не рассматривались с позиций государства как самостоятельная и самозначимая система. Главной целью деятельности дошкольных учреждений была подготовка детей к школе. А соответственно и ориентация деятельности педагогов прежде всего на вооружение дошкольников системой знаний, умений и навыков.

В 1959 году на основе постановления «О мерах по дальнейшему развитию детских дошкольных учреждений, улучшению воспитания и медицинского обслуживания детей дошкольного возраста» был создан новый тип дошкольного учреждения – ясли-сад. Он призван был обеспечить воспитание и обучение детей как раннего, так и дошкольного возраста. В соответствии с этим была разработана и единая программа воспитания детей раннего и дошкольного возраста. В её создании активное участие приняли врачи – Н. Аксарина, Н. Щелованов и другие. Предполагалось тесное взаимодействие педагогов и медиков в организации работы дошкольных учреждений нового типа. Однако в реальной жизни эта научная мысль не нашла своего полного воплощения. Проблема оздоровления, физического воспитания детей в массовых дошкольных учреждениях общего типа и решалась в целом, без опоры на принцип гомогенной дифференциации.

Санаторные же дошкольные учреждения решали задачи оздоровления,

экономическую независимость; раскрепощение педагогических отношений, реализацию идей педагогики сотрудничества.

2. Вариативности дошкольного образования, которая предусматривает наличие возможности выбора родителями форм и методов дошкольного образования для своих детей, разнообразие программ для дошкольных учреждений.

3. Регионализации дошкольного образования, отказа от унитарного образовательного пространства, скованного единой программой, учёт не только общегосударственных интересов, но и интересов отдельных регионов, опоры на исторические особенности становления и развития дошкольного образования в конкретном регионе.

И хотя целью реформ, осуществляемых в Украине, является создание общенациональной системы дошкольного образования на новых правовых и методологических основах, достижение принципиально нового уровня его качества, сохранение достижений прошлого и одновременно приведение системы дошкольного образования в соответствие с современными возможностями и общегосударственными потребностями – достижение этой единой цели возможно лишь при тщательном учёте специфики регионов, их традиций в становлении образования и перспектив развития. Учитывая социальные, политические, экономические, демографические изменения, сегодня насущной проблемой в Крыму становится поиск новых организационных форм получения качественного дошкольного образования. Поэтому аксиоматичным в этом контексте является потребность всестороннего глубокого изучения истории становления дошкольного образования в Крыму во второй половине XIX – начале XX века.

В настоящее время в сфере образования Автономной Республики Крым, как и во всей Украине, идёт интенсивный поиск путей модернизации существующей системы общественного дошкольного образования. В дошкольном образовании Крыма с момента его становления отражаются все перемены, происходящие в образовании Украины. Необходимо отдать должное всем изменениям, происходящим в контексте демократизации и гуманизации образования. Однако Крым имеет свои исторические региональные особенности развития общественного дошкольного воспитания, когда во второй половине XIX – начале XX века проходил процесс его становления. Они имеют своё отражение как в типологии дошкольных учреждений, так и в особенностях организации, содержания, формах и методах их деятельности. Решение стоящих перед обновляющимся дошкольным образованием задач, зависят с одной стороны от адекватного понимания и функционирования системы дошкольных учреждений в целом, а с другой – от исторического и социально-педагогического анализа становления и развития дошкольного воспитания.

В современной педагогике существуют несколько точек зрения на определение понятия «дошкольное учреждение». Оно рассматривается: как образовательное учреждение, соединяющее оздоровительные, воспитательные и обучающие функции применительно к детям раннего и дошкольного возраста; как воспитательное учреждение, реализующие задачи общественного

психокоррекция, образование.

Резюме. У роботі розглядаються питання важливості розвитку пам'яті та уваги в ході загальноосвітнього процесу. Встановлено, що активні вправи з розвитку уваги та пам'яті призводять до достовірних позитивних змін. Встановлено також, що оперативна пам'ять впливає на помилковість дій. У статті обговорюються питання розвитку когнітивної сфери учнів. **Ключові слова.** Увага, пам'ять, психокорекція, освіта.

Summary. The article deals with the issues of the importance of memory and attention development during educational process. It is established that active exercises on attention and memory development result in reliable positive changes. It is also established that working memory influences quantity of mistakes. The article also deals with the issues of cognitive development in students. **Key words.** Attention, memory, psychocorrection, education.

Литература

1. Бондаренко О. Практикум з розвитку пам'яті для учнів середнього шкільного віку // Обдарован дитина.– № 2.–2007.– С. 53–63.
2. Бруннер Е. Ю. Лучше, чем супервнимание: Методики диагностики и психокоррекции: Психология внимания; Оценочные тесты; Развивающие игровые упражнения. Серия: Психологический практикум.– Ростов-на-Дону: Феникс, 2006.– 317 с.
3. Бруннер Е. Ю. Особенности показателей внимания студентов 17-25 летнего возраста // Проблемы сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія.– 36. статей: Вип.7. Ч.1. – Ялта: РВВ КДПІ, 2005. – С. 23-37.
4. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер, 2000. – 528 с.
5. Видриган Л. Удосконалення розумових операцій. Комплекс розвивальних вправ // Розвивальні та корекційні заняття психолога / Упорядник Т. Гончаренко. – К.: Ред. загальнопед. газета, 2004. – 120 с.
6. Гальперин, К проблеме внимания, Психология внимания/Под редакцией Ю. Б. иппенрейтер В. Я. Романова.– М.: ЧеРо, 2001.–858 с.
7. Дормашев Ю.Б., Романов В.Я. Психология внимания. – М.: Тривола, 1995.– 347 с.
8. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб. для студентов дефектол. фак. Педвузов и ун-тов. – М: Просвещение: Владос, 1995. – 112 с.
9. Как улучшить свою память / Автор–составитель А. Е. Польской. – М.: АСТ, 2004. – 334 с.
10. Конахин А. Тренинг интеллектуальных способностей: задачи и упражнения. – Питер, 2007. – 128 с.
11. Немов Р.С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования.– М.: Владос, 1995.– 496 с.
12. Несух Ю. Розвиток пізнавальних процесів дітей молодшого та середнього шкільного віку // Розвивальні та корекційні заняття психолога / Упорядник Т. Гончаренко.– К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – 120 с.
13. Огородник Т. А. Плохой памяти не бывает // Відкритий урок, № 5–6, 2002. – С. 20-27
14. Пам'ять дитини / Упоряд.: С. Максименко, Л. Терлецькій, О. Главник. – К.: Главник, 2004. – 112 с.
15. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / Балин В. Д., Гайда В. К., Гербачевский В. К. и др. Под общей ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – СПб.: Питер, 2006. – 560 с.
16. Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Сфера, 2000.– 528 с.
17. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учеб. Пособ. для высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002.
18. Федько О. Механізми вдосконалення пам'яті, уваги і мислення старшокласників // Психолог, № 26-27, липень 2005. – С. 3–64.

Подано до редакції 24.05.2008

РОЛЬ НАУКОВОЇ ШКОЛИ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Прошкін Володимир Вадимович
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач науково-дослідного
відділу з організації наукових досліджень
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка
Прошкіна Люба Олександрівна
викладач студії іноземних мов (м. Луганськ)

Постановка проблеми в загальному вигляді. Наукові школи впродовж багатьох років свого існування виступають в якості найважливішої форми розвитку науки й підготовки педагогічних, науково-педагогічних кадрів, а також умови інтеграції науково-дослідної й навчальної роботи, розробки й впровадження наукової продукції в практику.

Стан і перспективи розвитку педагогічних досліджень часто пов'язують з діяльністю наукових шкіл. Особливо виразно ця тенденція простежується у наш час, коли високий рівень розвитку науки все частіше вимагає колективних дій від учених для вирішення актуальних проблем навчання й виховання. Наукова думка потребує постійних контактів, обміну інформацією, взаємної оцінки наукової продукції. Саме у таких ситуаціях зростає значущість наукових шкіл. В умовах активізації наукової діяльності в університетській підготовці майбутніх вчителів стає актуальним питання вивчення ролі наукових шкіл у процесі підготовки майбутніх учителів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних літературних джерелах поняття “наукова школа” багатозначне й має різні смислові відтінки. Найчастіше наукову школу розглядають як один із типів наукового об'єднання, особливу форму кооперації наукової діяльності.

Г. Кловак у межах свого докторського дослідження проводить історико-педагогічний аналіз проблеми становлення наукових шкіл. Автор справедливо відзначає, що типологія науково-дослідних об'єднань залишається поки що не до кінця розробленою. Тому під терміном “наукова школа” пропонує вважати різні за метою й завданнями наукові колективи, що функціонують у наукових установах і навчальних закладах [1, с. 195]. У контексті нашого дослідження, що спрямоване на вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів, особливий інтерес мають наукові школи, що функціонують у вищих педагогічною навчальних закладах. Нам також вважається цікавою позиція автора, який розглядає наукову школу як історично обумовлену форму організації науково-дослідної роботи викладачів і студентів. Її основною ознакою Г. Кловак називає традицію наступності й передачі світосприймання, норм, цінностей наукової спільноти, технології науково-дослідної роботи [1, с. 267].

У роботах українських і зарубіжних учених (О. Грезньова, О. Дубасенюк, Д. Зербіно, Б. Кедров, Г. Кловак, В. Криворученко, О. Леонтович, О. Микитюк, О. Хуторської, М. Ярошевський та ін.) розкривається значущість наукової школи в процесі університетської підготовки майбутніх фахівців. Тому **мета нашої статті** – окреслити можливості наукової школи для підготовки майбутніх учителів і визначити її роль у системі сучасного педагогічного

**ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОПЫТА ДОШКОЛЬНЫХ
 УЧРЕЖДЕНИЙ КРЫМА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX
 ВЕКА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ
 ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ**

Головань Татьяна Михайловна, кандидат педагогических наук
доцент кафедры педагогики
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Постановка проблемы. Становление и развитие общественного дошкольного воспитания в Крыму, как неотъемлемого звена в системе непрерывного образования исчисляется десятилетиями. За последние годы произошли значительные изменения в признании значения детства. После распространения Конвенции Организации Объединённых Наций о правах ребёнка в Украине был принят целый ряд документов, направленных на переосмысление детства как социокультурной ценности общества. К ним относятся «Национальная доктрина развития образования в Украине в XXI с.» [7], Закон Украины «О дошкольном образовании» [6], Базовый компонент дошкольного образования [2].

Анализ последних публикаций. Весомый вклад в разработку концептуальных положений развития дошкольного воспитания в условиях национально-культурного возрождения Украины внесли Л.Артёмова, А.Богущ, Е. Кононко, Е.Проскура, О.Сухомлинская, М.Степеляхович. К истории развития отечественного дошкольного воспитания во II половине XIX – начале XX века обращались С. Амбрамсон, Л. Батлина, З. Ногачевская, С. Попыченко, Т. Слободянюк, В. Сергеева, Т. Филимонова, И. Улюкаева. Исследованию жизни и деятельности первых организаторов дошкольных учреждений в Крыму во второй половине XIX – начале XX века посвящены исторические публикации Н. Гурьяновой, Л. Вьюницкой, П. Конькова, В. Широкова, А. Шустова. Перспективам развития современного общественного дошкольного воспитания в Крыму посвящены публикации А. Аблятипова и Е. Проскуриной.

Целью статьи является определение возможностей использования опыта дошкольных учреждений Крыма второй половины XIX – начала XX века в условиях модернизации современной системы дошкольного образования Украины

Изложение основного материала исследования. Реформирование системы дошкольного образования в Украине в целом и в Крыму в частности, основывается, как минимум, на трёх базовых принципах.

1. Демократизации образовательного пространства, что предусматривает ликвидацию монополии государства на дошкольное образование и переход к общественно-государственной системе дошкольного образования, в которой личность дошкольника, общество и государство являются равноправными партнёрами и главная цель которой – создание максимально благоприятных условий для свободного, творческого развития личности ребёнка-дошкольника; автономность дошкольных учебных учреждений, их самостоятельность в выборе стратегии и тактики своего развития, а также целей, содержания и методов работы; их юридическую, финансовую и

організаційних освітніх ресурсів для забезпечення основної мети та цілей освіти. На теренах Великої Британії освітній менеджмент здійснюється на національному та локальному рівнях за допомогою департаментів освіти та місцевих органів управління освітою.

Серед основних функцій освітнього менеджменту – моніторинг якості освіти, спрямований на забезпечення дотримання відповідних стандартів освіти у діяльності навчальних закладів та надання освітніх послуг високої якості суспільству.

Резюме. Дана стаття присвячена визначенню суті освітнього менеджменту та моніторингу якості освіти як одного із його основних завдань. Автором здійснено аналіз наукових джерел, які висвітлюють проблему освітнього менеджменту та моніторингу якості освіти; визначено поняття «освітній менеджмент»; досліджено процес здійснення організації освітнього менеджменту на теренах Великобританії, а також охарактеризовано моніторинг якості освіти як одне із основних завдань британського освітнього менеджменту. **Ключові слова:** освітній менеджмент, моніторинг якості освіти, освітній ринок, освітні послуги, освітні інституції.

Резюме. Статья посвящается определению сущности менеджмента образования и мониторинга качества образования, как одного из главных задач управления образованием. Анализируются научные источники, которые раскрывают проблемы менеджмента образования и мониторинга качества образования. Автором определено понятие «менеджмент образования», исследованы процессы организации управления образованием в Великобритании, а также дана характеристика мониторинга качества образования, как одного из главных заданий британского менеджмента образования. **Ключевые слова:** менеджмент образования, мониторинг качества образования, рынок образования, услуги образования, институции образования.

Summary. This article deals with the defining the essence of educational management and the monitoring of education quality as one of its primarily functions. The analysis of scientific works which highlight the problem of educational management and monitoring has been done by the author of the article. The notion of educational management has been defined and the process of educational management organization in the United Kingdom of Great Britain has been researched. The monitoring of education quality as one of British educational management function has been characterized. **Keywords:** educational management, the quality monitoring of education, educational market, educational services, educational institutions.

Література

1. Bush T. Theories of Educational Leadership and Management. – Sage Publication Ltd: London, 2003. – 206 p.
2. Education in Europe: the main features. Освіта в Європі: основні характеристики: навчальний посібник/ за ред. М.П.Лещенко. Львів: Видавництво «Бескид Біт», 2008. – 244 с.
3. Oprean C., Kifor C. Process alignment in higher education//Proc. 5th UICEE Annual Conference on Engineering Education. Chennai, India, 2002. – P. 85-89.
4. Sallis E. Total Quality Management in Education. – Saxon Graphic Ltd: Derby, 2002. – 167 p.
5. Бронштейн А. И. Оценка качества высшего образования. – М.: Изд-во МНЭПУ, 2000. – 180 с.
6. Похолков Ю.П. Управление качеством инженерного образования// Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 5-6. – С. 121-125.

університету.

Виклад основного матеріалу. Серед причин, що стимулюють функціонування наукових шкіл, їх вплив на підготовку педагогічних кадрів, Н. Шестак [2] відзначає такі: багаторічне існування наукових шкіл довело їх вагомий вплив на науково-технічний прогрес; ефективне управління наукою, по суті, зводиться до управління науковими колективами, серед яких наукова школа, яка сприяє високій інтенсифікації праці; саме наукові школи, як багаточільові об'єднання, забезпечують разом з отриманням нових знань «відтворення» наукової культури в наступних поколіннях учених та ін.

У сучасних літературних джерелах зустрічаються різні підходи до визначення поняття «наукова школа»: формальне об'єднання, науково-освітня організація різного статусу (університет, кафедра, факультет, науково-дослідний інститут, лабораторія та ін.), що завоювала популярність у конкретному науковому напрямку високим рівнем досліджень, стійкістю наукової репутації й традицій, наступністю поколінь у процесі підготовки педагогічних, науково-педагогічних кадрів; дослідницький (творчий) колектив, що не обов'язково має формальну приналежність до будь-якого структурного підрозділу університету або науково-дослідного інституту, що розробляє під керівництвом лідера дослідницьку програму; напрямок у науці, що об'єднує інтереси групи дослідників, єдність навчання творчості й процесу дослідження; позиція, якою дотримується одна група учених відносно іншої; система наукового навчання фахівців, що має в своїй основі певну наукову концепцію й ряд ознак (за П. Підкасистим) та ін.

В якості основних завдань сучасних наукових шкіл український учений О. Микитюк називає такі: створення регіональних систем підвищення кваліфікації, перепідготовки кадрів і навчання дорослих, що спрямовані на реалізацію сучасної парадигми освіти й стратегії реалізації освітньої політики в регіонах; реалізація інтелектуального й соціокультурного потенціалу висококваліфікованих фахівців, які працюють в інститутах регіонального розвитку або підвищення кваліфікації; створення науково-методичних центрів й інноваційних майданчиків, пов'язаних з вирішенням конкретних завдань розвитку освіти й культури, узагальнення досвіду роботи педагогів-новаторів й експериментаторів в освітніх установах різного типу й рівня [3, с. 27].

Слід зазначити, що автор робить акцент саме на регіональний аспект функціонування наукових шкіл. Дійсно, сучасна наукова школа є центром регіональної системи підвищення кваліфікації, перепідготовки фахівців і освіти дорослих, її діяльність спрямована на реалізацію сучасної парадигми освіти в регіоні [1, с. 267].

Розглядаючи наукові школи, що функціонують в університетах, звернемо увагу на результати їх діяльності, в яких відбиваються питання інтеграції науково-дослідної й навчальної роботи, підготовки педагогічних, науково-педагогічних кадрів. Грунтуючись на сучасні літературні джерела, виділимо загально визнані в світовій науковій спільноті вимоги до результатів діяльності наукових шкіл, що відбивають найбільш значущі їх характеристики: 1) захист докторських дисертацій за напрямком, що закладений засновником наукової школи (як правило, не менше 3); 2) захист кандидатських дисертацій за

напрямок, що закладений засновником школи та його послідовниками (не менше 10); 3) наявність відкриттів, що отримані науковими колективами або дослідниками; 4) публікація монографій за напрямком діяльності наукового колективу (не менше 5); 5) утворення на базі наукової школи успішно функціонуючих науково-виробничих структур (центрів, лабораторій, зокрема спільно з НАН України, АПН України); 6) розробка й впровадження продуктів діяльності наукових шкіл у практику тощо.

Як приклад, розглянемо роботу наукової школи соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Очолює й координує діяльність школи доктор педагогічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України С.Я. Харченко. Наукова школа забезпечує діяльність університетської аспірантури і докторантури за спеціальністю “Соціальна педагогіка”. Результатом роботи за останні роки є захист понад 30 кандидатських і 5 докторських дисертацій, підготовка 10 монографій, більше 200 наукових публікацій, зокрема в міжнародних виданнях, а також організація й проведення науково-практичних і методичних конференцій, семінарах. Учені школи беруть участь у розробці науково-дослідних проектів “Зміст і технологія соціально-педагогічної діяльності з дітьми групи ризику”, що фінансується з державного бюджету МОН України, і “Теоретична і практична підготовка волонтерів у соціальній роботі”.

Треба відзначити, що діяльність наукової школи відповідає загальновідомим вимогам: високий рівень досліджень, їх оригінальність; наукова репутація; наукові традиції; наступність поколінь та ін.

Однією з найважливіших форм наукової школи в університетській підготовці майбутніх вчителів є дослідницька лабораторія. Її діяльність спрямована на організацію активної пошуково-дослідницької роботи викладачів і студентів. Основними ознаками лабораторії як форми наукової школи, є: науковий лідер з високим рівнем педагогічної майстерності, що має оригінальну наукову ідею, програму й концепцію; єдність проблематики наукових досліджень; утворення особливої творчої атмосфери, що забезпечує самостійність мислення учнів, сприяє їх ініціативі; спільність методологічних принципів і методичних основ вирішення наукових проблем; активізація актуальних науково-педагогічних проблем через підготовку висококваліфікованих учителів-дослідників, що здібні до самостійної дослідницької діяльності; забезпечення стійкого взаємозв'язку науки й практики, що сприяє безпосередньому впровадженню наукових розробок у навчальний процес і вдосконаленню професійної майстерності студентів, учителів [1, с. 270].

Так, студенти й магістранти спеціальностей “Соціальна педагогіка” і “Соціальна робота” ЛНУ імені Тараса Шевченка, що залучені до діяльності наукової школи соціальної педагогіки та соціальної роботи, є учасниками науково-практичної лабораторії “Волонтерський рух у соціальній роботі: теорія й практика”. Лабораторія займається науковим обґрунтуванням й організаційно-методичним забезпеченням волонтерського руху в університеті, впровадженням новітніх технологій соціальної роботи. Треба відзначити, що організація науково-дослідної діяльності школи соціальної педагогіки та

потреб клієнтів – особистості, суспільства і держави в освітніх послугах, підготовці фахівців, наукової продукції [6]. Варто зазначити, що вимоги стандарту не відносяться до змісту діяльності вчених і викладачів вищих навчальних закладів, а лише упорядковують процеси їхньої діяльності. Основними пріоритетами даного стандарту є: орієнтація на споживача; провідна роль керівництва в постановці цілей і завдань; залученість усього персоналу до досягнення визначених цілей; системний підхід до моніторингу освітнього процесу; безперервне вдосконалення якості продукції.

Отже, виконуючи умови стандарту ISO 9000:2000, вуз змушений безупинно розвивати й удосконалювати систему моніторингу якості, надаючи послуги на ринку освіти в умовах гострої конкурентної боротьби.

Доцільно було б відзначити, що освітній менеджмент Великобританії здійснюється на національному та місцевому рівнях. Характерною ознакою даної англійської країни є децентралізація системи освіти, тому відповідальність за різноманітний спектр послуг поділена між центральним та місцевим урядами, церквами та численними інституціями, залученими до системи освітнього менеджменту. Опрацювавши низку нормативних документів, зазначаємо, що на національному рівні освітній менеджмент Англії, Уельсу, Шотландії та Північної Ірландії є пріоритетом Парламенту Великобританії. Центральний уряд наділений повноваженнями та несе відповідальність за цілковите забезпечення освітніх послуг, визначення національної політики та стратегій розвитку даної галузі.

Проте, нормативні акти Парламенту часто надають міністрам чи іншим виконавчим органам повноваження адміністративного регулювання. Наприклад, в Англії та Уельсі це має вигляд указів чи статутів (Orders and Regulations) виданих міністром освіти Англії (the Secretary of State for Education in England), який призначається Прем'єр-міністром Великобританії. У Шотландії освітній менеджмент здійснюється штатом інспекторів освіти (Her Majesty Inspectorate of Education). Освітня система Північної Ірландії також має свої характерні ознаки, а саме: виділяють два департаменти, відповідальних за моніторинг освіти – Департамент Освіти (the Department of Education) і Департамент Зайнятості та Навчання (the Department of Employment and Learning), кожен з яких виконує певні функції у сфері освітнього менеджменту [2].

На місцевому рівні моніторинг освіти здійснюється за допомогою місцевих органів управління освітою (local authorities) в Англії та Уельсі і Рада з освіти та бібліотекарської справи (the Education and Library Boards) у Північній Ірландії. Варто зазначити, що місцеве самоврядування у Великобританії перебуває в процесі становлення та формування низки нових департаментів, які зосереджують власну діяльність на освіті дітей і забезпеченні ефективного впровадження освітніх послуг для даної верстви населення.

Висновки. Отже, аналіз наукових джерел вітчизняних та зарубіжних дослідників свідчить про актуальність та доцільність вивчення та конкретизації поняття «освітнього менеджменту», яке можна охарактеризувати як комплекс заходів, спрямованих на ефективне впровадження та використання

що освітні установи змушені безперервно підтверджувати високу професійну відповідальність, конкуруючи на масштабному освітньому ринку не лише Великобританії, а й світу.

На основі дослідження виділено чотири основних імперативи якості освіти: моральний імператив – споживачі освітніх послуг, зокрема студенти, батьки та громади заслуговують значно кращої (вищої) якості освіти. Саме менеджери освіти повинні виробити дієву концепцію, яка б забезпечувала якнайкращі освітні можливості; професійний імператив – високий професіоналізм передбачає певні зобов'язання перед потребами студентів і необхідність забезпечення їхніх вимог шляхом прийняття на роботу висококваліфікованих кадрів. Отже, освітяни мають професійний обов'язок вдосконалювати як і якість освіти, так і освітній менеджмент; конкурентний імператив – перебуваючи в умовах великої конкуренції на ринку освіти, працівники даної сфери змушені безперервно вдосконалювати якість своїх послуг. Дана конкуренція передбачає розвиток стратегій, які б чітко відрізняли даний навчальний заклад від інших, беручи до уваги потреби клієнтів освітнього ринку. Більше того, саме якість найчастіше виступає основним важелем в умовах жорсткої конкуренції; підзвітний імператив – навчальні заклади повинні відповідати основним політичним вимогам щодо підзвітності освіти, а також освітні установи зобов'язані демонструвати високі стандарти. Зважаючи на це, якісний підхід стає ще важливішим, оскільки навчальним інституціям надається можливість самоконтролю. Проте, безперечним є факт, що збільшення свободи передбачає більшу підзвітність. Навчальні інституції повинні показати свою спроможність самотужки справлятися з низкою важливих проблем на високоякісному рівні [4].

Доцільно було б відзначити, що лише комплексний підхід до вивчення і зостосування вищеописаних імперативів якості освіти може забезпечити успішне існування тієї чи іншої освітньої інституції в умовах високої конкуренції на ринку освіти. У даний час більшість моделей управління якістю освіти і наукових досліджень у закордонних і українських вузах побудовані на основі методу оцінювання, що ґрунтується на статистичній обробці досягнутих результатів. Однак останнім часом світовою тенденцією є перехід на моделі, що відповідають концепції загального управління якістю (Total Quality Management – TQM) і вимогам міжнародних стандартів якості ISO 9000:2000 (International Organization for Standardization – ISO) [3].

Концепція TQM припускає наявність у вузі чітко сформульованої місії і стратегічних цілей, що вироблені в результаті всебічних досліджень потреб зовнішнього середовища щодо основних продуктів діяльності вузу. Загальне управління якістю орієнтує на процесний підхід до діяльності вузів, використовує ряд специфічних, досить складних, але ефективних методів та інструментів управління якістю [5].

Підхід до побудови системи менеджменту якості, що ґрунтується на вимогах міжнародних стандартів ISO 9000:2000, припускає демонстрацію здатності вузу виготовляти продукцію, що задовольняє споживача, причому його запити регулярно відслідковуються і вивчаються. Відповідно до вимог стандарту, основною метою вузу має стати якнайвищий рівень задоволення

соціальної роботи зі студентами, прийоми й методи їх залучення, в принципі ідентичні й для інших шкіл, але разом з тим відображають індивідуальні особливості лідера.

Наукову школу відносять до інноваційних, коли коло її тематичних інтересів знаходиться в площині інноваційно-освітньої діяльності стосовно вищої, післядипломної або безперервно професійної освіти. Об'єктом наукових досліджень виступають технологічні процеси перетворення наукового знання в знання професійне й експертне, відповідні методи й методології. Інноваційні науково-освітні школи можуть орієнтуватися на вирішення як загальних, так і локальних проблем інноваційної освіти [4, с. 15]. Результатом діяльності таких шкіл є отримання фундаментальних і прикладних розробок в інноваційній, освітній діяльності, а також підготовка науково-педагогічних кадрів.

У контексті вдосконалення університетської підготовки майбутніх учителів, інтеграції науково-дослідної й навчальної роботи особливий інтерес мають науково-педагогічні школи. Так, на думку Д. Аронова [5], науково-педагогічні школи можуть характеризуватися такими ж критеріями, що й наукові, з урахуванням показників, що характеризують їх педагогічну складову.

У сучасних літературних джерелах крім основних ознак наукової школи виділяють ознаки, що відносяться тільки до науково-педагогічних шкіл: розробка навчальних матеріалів різного характеру, що отримали визнання на університетському й зовнішньому рівнях і повністю забезпечують навчальний процес по низки дисциплін спеціальності; використання оригінальної або творчо адаптованої методики викладання (як загально педагогічної, так і спеціальної) з обов'язковими елементами розвиваючого навчання й застосуванням сучасних засобів комунікації в науковому співтоваристві; проведення, разом з науково-практичними й науково-теоретичними конференціями, інших наукових заходів (регіонального, всеукраїнського й міжнародного рівнів), зокрема постійно діючого університетського науково-методологічного або науково-методичного семінару та ін.

В умовах безперервної педагогічної освіти, проголошеної в Національній доктрині розвитку освіти, наукові школи виконують роль центрів інтеграції й поширення передових наукових ідей і методів пізнання, що направлені на підготовку вченого, педагога-практика [1, с. 203].

На думку сучасних дослідників, діяльність наукових шкіл у педагогічних вищих навчальних закладах орієнтована на: вдосконалення основних навчальних курсів, програм, збагачення їх новою інформацією; глибину психолого-педагогічну й загальнокультурну підготовку педагога.

Слід зазначити, що залучення студентів в активну творчу діяльність наукової школи ми розглядаємо як одну з основоположних умов удосконалення університетської підготовки майбутніх вчителів. Для студентів молодших курсів процес залучення до діяльності наукової школи носить більш ознайомчий характер. Це своєрідний підготовчий етап до майбутньої науково-дослідної роботи. Студенти старших курсів, у яких виявилися особливі нахили до наукової діяльності, беруть активну участь у роботі наукової школи, виконують завдання, що поставлені лідером.

Ми розділяємо думку Г.Кловак [1], що майбутні вчителі – члени науково-педагогічної школи, потрапляють в особливу атмосферу наукового пошуку й творчості, розділяють разом з іншими членами школи відчуття значущості досягнутих результатів, засвоюють особливий стиль наукового мислення й дій, сприймають традиції одночасно з духом новаторства, формують наукову ідеологію й методологію.

Виходячи з цього, можна виділити головний принцип університетської підготовки майбутніх вчителів в умовах наукової школи: навчання проходить через залучення до науково-дослідної діяльності.

У контексті інтеграції науково-дослідної й навчальної роботи в підготовці майбутніх вчителів значущим є також принцип єдності освітньої і дослідницької функцій наукової школи. Так, у роботі В. Зарецького [7] розвиток кожного учня й педагога в освітній установі пов'язується з розвитком освітнього середовища. Освітня функція наукової школи обумовлює розвиток кожного члена колективу, дослідницька функція сприяє постійному розвитку її внутрішнього творчого середовища.

Для наукових шкіл, що функціонують у ВНЗ, важливо враховувати специфіку університету як наукового центру. Як правило, колективи університетських наукових шкіл при виконанні різних науково-дослідних робіт функціонують як окремі групи, що відрізняються характером своєї діяльності від класичних наукових шкіл і від тимчасових трудових колективів [1, с. 206-207]. У науково-педагогічній роботі велике значення мають наукові школи, що активно співпрацюють з науково-дослідними інститутами НАН України, АПН України. Діяльність таких шкіл спрямована не тільки на розвиток наукового потенціалу університету й зміцнення його позицій на національному рівні, але й на підготовку майбутніх фахівців на основі традиції наступності норм й цінностей наукової роботи.

Як відзначає А. Леонтович [6], питання виховної роботи при розгляді наукових шкіл зазвичай не є головними. Разом з тим, дослідження як культурне явище дозволяє підійти до виховання морально-етичних здібностей. На думку автора, для вітчизняних учених завжди були властиві “ідейність, патріотичні устремління й породжені ними почуття громадського обов'язку, подвижницьке відношення до своєї наукової діяльності”. У свою чергу ця діяльність спрямована на формування певних рис індивідуальності, соціальної атмосфери й типу комунікації [1, с. 207]. Тобто наукову школу слід приймати в якості інструментарію виховання та залучення до творчої дослідницької роботи.

Висновки. Наукова школа виступає найважливішою формою організації науково-дослідної роботи викладачів і студентів, значущим чинником підготовки педагогічних кадрів, а також умовою інтеграції наукового й навчального процесів. Становлення наукової школи здійснюється, коли теорія або концепція достатньо сформована, довела своє право на існування й набула певної популярності в наукових кругах. Тоді ця теорія затверджується як наукова традиція. Перспективним для вивчення залишається питання про введення наукових шкіл у число показників діяльності сучасного університету.

Резюме. У статті досліджено можливості університетської наукової

організація освітнього менеджменту на теренах Великобританії; охарактеризувати моніторинг якості освіти як одне із основних завдань британського освітнього менеджменту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Традиційно поняття освітнього менеджменту визначається як виконавча одиниця, що забезпечує впровадження єдиної узгодженої політики освітньої інституції. Більше того, освітній менеджмент – це комплекс заходів, спрямованих на ефективне впровадження та використання організаційних освітніх ресурсів для забезпечення основної мети та цілей освіти.

У літературі знаходимо чимало визначень поняття «освітній менеджмент». Зокрема, британський дослідник R. Glatter ідентифікує дане поняття як внутрішню діяльність освітніх інституцій та їхні стосунки з навколишнім середовищем, власне з громадами, в яких ці інституції зосереджені, а також з керуючими установами, яким вони підпорядковуються [1]. У сучасній науці освітній менеджмент розглядається як специфічний вид і мистецтво управлінської діяльності, що охоплює комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління освітніми системами різних типів і видів, спрямованих на їхнє становлення, ефективне функціонування і розвиток. Освітній менеджмент є складовою частиною соціального менеджменту, а також самостійною галуззю наукового знання, поява якої зумовлена необхідністю забезпечення ефективного управління освітніми організаціями.

На нашу думку, основною метою освітнього менеджменту є забезпечення ефективного функціонування освітніх систем та організацій в умовах стрімкого розширення освітнього ринку. З огляду на це, доречним є виділення основних завдань освітнього менеджменту. А саме: визначення основних стратегій розвитку освітніх організацій та моніторинг їхнього ефективного впровадження; управління діяльністю освітніх організацій; мотивація діяльності працівників освітніх установ; здійснення ефективного контролю за діяльністю освітніх інституцій.

На основі глибокого аналізу наукових джерел, до основних складових освітнього менеджменту, безперечно, можна віднести моніторинг якості освіти.

Підтвердження високої якості є, очевидно, найважливішим завданням, що ставиться перед будь-якою організацією чи установою. Уніфіковано визначити поняття «якості» дуже важко, та ще важче окреслити його рамки. Досить часто бачення «якості» одними науковцями не співпадають, а інколи й заперечують бачення цього поняття іншими вченими. Тому однозначно відповісти на важливе запитання сьогодення, що робить освіту якісною, і, яку саме освіту можна вважати якісною, дуже важко.

На початку XXI століття досконалість вищих навчальних закладів є запорукою процесу ефективного розвитку знань та їх подальшого застосування на практиці в усіх сферах життя. Поняття якості не так давно прийшло в освітній менеджмент, проте завдяки саме цій іновачії освітні інституції змушені розробляти власні підходи та моделі якісної освіти, а також демонструвати суспільству постійну спроможність надавати освітні послуги високоякісного рівня. Актуальність дослідження якості освіти зумовлена тим,

розвитку особистості вчителя: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 4-6 березня 2002 р. – Полтава: АСМІ, 2002. – 336с.

6. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязона, Л.В. Крамушенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязона. – 3-тє вид., допов. і переробл. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 376с.

7. Роджерс К. Эмпатия: пер. с англ. Психология Эмоций. – М., 1991.

8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб.: Питер, 2002. – 720с.

9. Сухомлинский В.О. Выбранные творения в 5-ти т. Т.4. К., «Радянська школа», 1976, - 640с.

10. Сущенко А.В. Гуманізація педагогічного процесу в основній школі: теорія і практика: Монографія. – Запоріжжя: «Х-принт», 2002. – 359с.

Подано до редакції 11.06.08

УДК 371

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ ЯК ОДНА ІЗ ФУНКЦІЙ БРИТАНСЬКОГО ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

*Гаврилюк Маріанна Василівна, здобувач, викладач кафедри іноземних мов Інститут гуманітарних і соціальних наук
Національний університет «Львівська політехніка»*

Постановка проблеми у загальному вигляді. В умовах стрімкого розвитку та розширення ринку освіти безперечно важливим постає дослідження поняття освітнього менеджменту. Як відомо, менеджмент є теорією і практикою управління соціальними організаціями або організаціями людей. На початку свого існування його теорію було розроблено для комерційних організацій, однак із розвитком ринкових відносин теорія менеджменту поширилася і на інші сфери діяльності. Освітнім менеджментом можна вважати галузь науки, спрямовану на планування, організування, контролювання та керування освітніми організаціями.

Об'єктом освітнього менеджменту вважають фрагмент дійсності, що не вивчається іншою наукою, а саме управління освітніми системами; предметом освітнього менеджменту як галузі наукового знання можна вважати сукупність принципів, технології та методів управління освітніми системами з метою підвищення ефективності їхньої діяльності. Проте, на жаль, у сучасній науці не існує чіткого та утвердженого визначення предмету освітнього менеджменту, оскільки його безперервно зростаючий розвиток обумовлений взаємодією основних базових дисциплін, таких як соціологія, політичні науки, економіка та загальний менеджмент зокрема.

Аналіз останніх досліджень. На початку ХХІ століття доцільним та актуальним є дослідження самого поняття освітнього менеджменту та його основних завдань, що ми намагатимемось зробити на прикладі Великої Британії. Вивчення окремих аспектів даної проблеми займалася чимала кількість вітчизняних та зарубіжних вчених, зокрема: R. Bolam, R. Glatter, P. Sarge, T. Bush, А. Бронштейн, І. Лікарчук, Н. Мукан, М. Небава, Ю. Похолков.

Проте, саме недостатнє вивчення поняття, організації освітнього менеджменту Великої Британії, моніторингу якості освіти – як одного із його основних завдань зумовило вибір теми нашого дослідження, проблема якого сформульована так: яка суть британського освітнього менеджменту та моніторингу якості освіти як одного із його основних завдань.

Метою дослідження є спроба вирішення цієї проблеми. Автором поставлені такі завдання: здійснити аналіз літературних джерел, які висвітлюють проблему освітнього менеджменту та моніторингу якості освіти; визначити поняття «освітній менеджмент»; дослідити, як здійснюється

школи для підготовки майбутніх учителів, розкрито її роль у системі сучасного педагогічного університету. Виділено причини функціонування педагогічних шкіл в науці, їх ознаки, а також вимоги до результатів діяльності. Як одна з найважливіших форм наукової школи розглянуто дослідницьку лабораторію. **Ключові слова:** наукова школа, підготовка майбутнього вчителя, інтеграція освіти і науки.

Резюме. В статті вивчаються можливості університетської наукової школи в підготовці майбутніх учителів, розкривається її роль в системі сучасного педагогічного університету. Виділено причини функціонування педагогічних шкіл в науці, їх ознаки, а також вимоги до результатів діяльності. Як одна з найважливіших форм наукової школи розглянуто дослідницьку лабораторію. **Ключевые слова:** научная школа, подготовка будущего учителя, интеграция образования и науки.

Summary. In the article are studying opportunities of university scientific school in the training of future teachers, also are looking for the role of this school in the system of modern pedagogical university. Marked the reasons of functional pedagogical school in science, their subjects, and also requirements to the results of activity. The one of the most important form of scientific school is researching laboratory. **Keywords:** scientific school, training of future teachers, integration of education and science.

Література.

1. Кловак Г.Т. Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець ХІХ-ХХ століття): дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Кловак Галина Тихонівна. – Умань, 2005. – 532 с.

2. Шестак Н.В., Астанина С.Ю. Роль наукових шкіл в підготовці молодих учених // Гуманитарные науки. – 2006. – № 25. – С. 176–186.

3. Микитюк О.М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України (історико-педагогічний аспект). – Х.: Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди, 2002. – 256 с.

4. Савельев А. Инновационное образование и научные школы // Альма-матер. – 2005. – № 5. – С. 15–20.

5. Аронов Д. К проблеме определения понятия “научная (научно-педагогическая) школа” // Альма-матер. – 2003. – № 6. – С. 8–13.

6. Леонтович А.В. Модель научной школы и практика организации исследовательской деятельности учащихся // Школьные технологии. – 2001. – № 5. – С. 146–149.

7. Зарецкий В.К. О двух подходах к проектированию образовательных систем // Проектирование в образовании: проблемы, пути, решения. – 1994. – № 1. – С. 27–34.

Подано до редакції 24.05.2008

УДК 378.147: 811.111

МІНІМАЛЬНИЙ РІВЕНЬ ЗРІЛОСТІ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЯК МЕТА НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

*Каменський Олександр Іванович, старший викладач
Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського*

Постанова проблеми. Компетентне володіння іноземною мовою стало однією з складових дійсної професійної компетентності фахівця в умовах економічної та інформаційної глобалізації. Співвіднесення вимог до англійської підготовки економістів з реальним рівнем володіння англійською мовою випускниками економічних факультетів дозволило встановити

наявність об'єктивної потреби в перегляді підходів до навчання англійській мові професійного напрямку, необхідність наблизити процес формування англомовної компетенції до умов її реального функціонування.

Актуальність проблеми зумовлена високими вимогами соціального наказу до рівня іншомовної компетенції сучасного фахівця та необхідністю оновлення змісту і корекції цілей навчання англійській мові професійного напрямку, а також потребою уточнення кінцевих вимог до рівня іншомовної компетенції майбутнього економіста.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній теорії та практиці викладання іноземної мови комунікативна компетенція традиційно виступає інтегральною метою навчання. Розробці проблеми комунікативної компетенції присвячені роботи О. Б. Бігич, Ю. М. Верівкіної-Рахальської, Н. І. Гез, А. А. Зернецької, І. А. Зимньої, В. О. Коккоти, С. Ю. Ніколаєвої, Є. І. Пасова, Н. К. Скляренко, О. Б. Тарнопольського, М. О. Фаєнкової, Л. Бахмана, Г. Відоусона, М. Кенела, С. Леунг, М. Лустиг, Д. Нунана, Д. Хармера, Д. Хаймза. В останній час опубліковано ряд досліджень, присвячених професійно орієнтованому навчанню іноземній мові на немовних факультетах (О. П. Биконя, В. Д. Борщовецька, Г. А. Гринюк, Р. О. Гришкова, Н. М. Пруднікова, Л. О. Сікорська, Н. А. Сура, О. Б. Тарнопольський, Н. В. Ягельська, М. Браммер, С. Донна, Д. Каммінз, Д. Круколл, Т. Хатчінсон, М. Хьюїнгз, П. Еммерсон). Проблема формування іншомовної компетенції фахівця залишається недостатньо дослідженою щодо компонентного складу структури іншомовної професійно-орієнтованої компетенції та обсягу компонентів комунікативної компетенції, які мають бути сформованими для забезпечення ефективного спілкування у професійно-орієнтованій, соціально-побутовій та соціально-культурній сферах мовленнєвої взаємодії.

Ціль дослідження полягає у визначенні структури та обсягу іншомовної компетенції майбутніх економістів для забезпечення методично коректного цілепокладання навчання іноземній мові та його результативності.

Поставлена ціль передбачає вирішення наступних завдань: - виявити компонентний склад англомовної компетенції фахівця економічного профілю, відповідний перспективній сфері її функціонування; - визначити цільовий обсяг компонентів англомовної компетенції, які мають бути сформованими в процесі вивчення англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Комунікативна компетенція розуміється як спроможність правильного використання мови в різних соціально детермінованих ситуаціях [1], вміння спілкуватися цією мовою в іншомовному середовищі відповідно до норм спілкування даного мовного колективу з досягненням найбільшого прагматичного результату [6].

З точки зору сучасної лінгводидактики уявляється найбільш релевантним визначення комунікативної компетенції як спроможності "... здійснювати мовленнєву діяльність, реалізуючи комунікативну мовну поведінку на основні фонологічних, лексико-граматичних, соціолінгвістичних і країнознавчих знань і навичок і за допомогою вмінь, пов'язаних з дискурсивною, ілокутивною та стратегічною компетенцією, відповідно до різних задач і ситуацій спілкування" [2, с. 20]. Це визначення дозволяє конкретизувати мету

орієнтовані технології виховного процесу. Брати активну участь у постійно діючих семінарах і практикумах у системі післядипломної освіти.

Резюме. Сучасній школі необхідні нові концепції й технології виховання, які б змінили ставлення людини до світу, до суспільства, до природи, до людей. У статті розглядаються докорінні зміни цільових орієнтирів, змісту, організаційних форм і умов для якісної підготовки педагогів, висвітлюються проблеми розвитку рівнів педагогічної майстерності й окреслюються шляхи формування навички вчителя у проектуванні особистісно орієнтованих технологій виховання, спрямованих на вибудовування суб'єкт-суб'єктних відносин учасників навчально-виховного процесу. Аналізується можливий процес формування педагогічної майстерності та готовності вчителя до створення особистісно орієнтованих технологій виховання. **Ключові слова:** суб'єкт-суб'єктні відносини, педагогічна майстерність вчителя, особистісно орієнтовані технології виховання.

Резюме. Современной школе необходимы новые концепции и технологии воспитания, которые бы изменили отношение человека к миру, к обществу, к природе, к людям. В статье рассматриваются коренные изменения целевых ориентиров, содержания, организационных форм и условий качественной подготовки педагогов, освещаются проблемы развития уровня педагогического мастерства и указываются пути формирования навыков учителя в проектировании личностно ориентированных технологий воспитания, направленных на построение субъект-субъектных отношений участников учебно-воспитательного процесса. Анализируется возможный процесс формирования педагогического мастерства и готовности учителя к созданию личностно ориентированных технологий воспитания. **Ключевые слова:** субъект-субъектные отношения, педагогическое мастерство учителя, личностно ориентированные технологии воспитания.

Summary. Modern school needs new conceptions and technologies of education which would change the human relation to the world, the society, the nature, the people. In this article it is regarded radical changes of the aim landmarks, contents, fundamental forms and conditions of teachers quality preparation, it is interpreted the problems of level development of pedagogical skills and it is pointed out the ways of formation of the teacher skills in designing the personal-orientated technologies of education directed at the construction of subject-subject relations of the participants of the training educational process. It is analysed possible process of the formation of pedagogical skill and teacher readiness to the creation of personal – orientated technologies of education. **Keywords:** subject-subject relations, pedagogical skills of the teacher, personal – orientated technologies of education.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003, - 344 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади; Наук. видання. – К.: Либідь, 2003. – 280с.
3. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376с.
4. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К., 1989. – 380с.
5. Лещенко М.П. Теорія поля у контексті діагностики педагогічної майстерності вчителя в умовах особистісно-орієнтованої системи навчання // Педагогічна майстерність як сучасна технологія

полів педагога і вихованця упродовж конкретного уроку або заняття. Знову ж таки йдеться про вплив поля учителя на поле учня, яке вчений називає «пізнавально активним» [5, с.41].

На нашу думку, тільки в умовах особливої атмосфери піднесення вчителя й учня в процесі «накладання полів» охоплює почуття захоплення, подиву, радості й відкриття. Виходить, що пошук шляхів підвищення позитивного енергетичного потенціалу поля «пізнавальної активності» є найвищим рівнем педагогічної майстерності, бо це пошук радісної, творчої праці, почуття душевного комфорту й задоволення. Звернемося до протоколу наших дослідно-експериментальних розвідок. Нами було проведено опитування слухачів (вчителів різних за фахом) КЗ ЗОШПО м. Запоріжжя в кількості 100 респондентів. Їм було запропоновано відповісти на таке запитання: Чи володієте Ви особистісно орієнтованими технологіями виховання?

Наведемо дані обробки результатів опитування у вигляді таблиці 1. Як бачимо, результати опитування свідчать, що 55% вчителів не володіють особистісно орієнтованими технологіями, а 10% - взагалі їх не визнають. Це означає, що вони віддають перевагу традиційним методам і формам навчання й виховання. І тільки 15% вчителів володіють особистісно орієнтованими технологіями виховання, а 20% - хочуть оволодіти.

Таблиця 1

Результати опитування слухачів курсів КЗ ЗОШПО (різних за фахом)

Зміст запитання	Так	Ні	Хочу оволодіти	Не визнаю
Чи володієте Ви особистісно орієнтованими технологіями виховання?	15 респонд.	55 респонд.	20 респонд.	10 респонд.
	15%	55%	20%	10%

Наочно це можна відобразити у вигляді діаграми.



Діаграма 1. Рівень володіння вчителями особистісно орієнтованими технологіями виховання

Висновки. Вчителів треба готувати до оволодіння особистісно орієнтованими технологіями виховання, сформувати навичку розуміння, що необхідно: Постійно працювати над собою. Самовдосконалення й самовиховання – невід’ємні складові педагогічної майстерності. Усвідомити необхідність гуманістичної спрямованості діяльності й готувати себе до виховання гуманної особистості. Бути педагогом – гуманістом із багатим внутрішнім світом і високим рівнем моральності. Розвивати здатність до людиноформування та виховання школярів на основі великої любові до людей, доброти, вміння співчувати, співпереживати. Використовувати передові педагогічні й інформаційні технології, забезпечуючи принципи диференціації й індивідуалізації навчання й виховання. Удосконалювати навички проектування, моделювання, конструювання, створюючи власні особистісно

формування комунікативної компетенції задачами засвоєння знань, формування і розвитку мовленнєвих навичок, що забезпечують функціонування лінгвістичної, соціолінгвістичної та країнознавчої компетенцій, та розвитку мовленнєвих умінь, які лежать в основі дискурсивної, ілюктивної та стратегічної компетенцій.

Досягнення найбільшого прагматичного результату відповідно до ситуативних комунікативних задач у контексті навчання економістів англійській мові диктує включення додаткового компоненту до складу комунікативної компетенції – предметної компетенції як спроможності орієнтуватися в предметно-змістовому аспекті професійного спілкування, який містить спеціально-професійні знання [5]. Вона не може бути сформованою в рамках вивчення фахових дисциплін за умов їх викладання рідною мовою. Формування предметної компетенції забезпечується паралельним вивченням англійської мови і економічних дисциплін і відбором навчального матеріалу, відповідного перспективній сфері функціонування англійської комунікативної компетенції.

Базовим компонентом структури комунікативної компетенції виступає лінгвістична компетенція, яка визначається як спроможність використовувати мовні засоби для правильної побудови висловлювань, що виражають певну думку [4]. Формування лінгвістичної компетенції як головної практичної мета початкового етапу навчання передбачає формування фонологічної, лексико-семантичної і граматичної компетенцій.

Формування дискурсивної, ілюктивної та країнознавчої компетенцій у вітчизняній методиці співвідноситься з формуванням мовленнєвої компетенції; ці компоненти формуються інтегрально в процесі розвитку вмінь аудіювання, говоріння, читання та письма [3]. Дискурсивну компетенцію складають уміння монологічного та діалогічного мовлення на рівні дискурсу з використанням синтаксичних і семантичних засобів когезії [2], уміння тематично та логічно структурувати висловлювання відповідно до регістру та стилю спілкування. Ілюктивна компетенція включає вміння реалізації мовленнєвої поведінки в актах комунікації відповідно до комунікативного наміру і ситуації спілкування [2; 6]. Соціолінгвістична компетенція передбачає спроможність висловлювати і розуміти мовні маніфестації відповідно до соціокультурного фону акту спілкування [7], уміння мовної взаємодії в координатах вторинної культури.

Країнознавча компетенція передбачає врахування в актах спілкування особливостей мовного середовища, відображених в культурно-історичній спадщині народу та національних стереотипах мислення [2].

Стратегічна компетенція трактується як спроможність компенсувати недостатність знання мови, а також вербального та соціального досвіду спілкування іноземною мовою [6]. Вона виконує компенсаторну функцію при порушенні комунікації через недостатній рівень мовної компетенції комунікантів і перешкоди у каналі зв’язку і функцію підвищення ефективності комунікації за рахунок посилення риторичного ефекту [7].

Формування компонентів комунікативної компетенції фахівця не є лінійним процесом. З розвитком навичок та вмінь акцент поступово зміщується з лінгвістичної на дискурсивну та ілюктивну компетенції.

Формування країнознавчої та соціолінгвістичної компетенції проходить паралельно, від пасивного сприйняття відомостей до їх активного використання в мовленні. Стратегічна компетенція розвивається в ході виконання комунікативних вправ більш просунутого етапу навчання.

Послідовність формування компонентів англомовної комунікативної компетенції фахівця зумовлена необхідністю врахування обмеженості часу, відведеного на вивчення дисципліни. Приоритетний розвиток одних компонентів комунікативної компетенції за рахунок інших призводить до порушення її цілісності та завадить повноцінному функціонуванню.

Слід мінімізувати не номенклатуру, а обсяг компетенцій, обмежуючи його допустимим базовим, мінімально достатнім порогом. Такий пороговий рівень можна позначити як мінімальний рівень зрілості англомовної компетенції на кінець вивчення предмету в четвертому семестрі, а проміжний рівень на кінець другого семестру – як рівень англомовної комунікативної достатності, що відповідає просунутому пороговому і пороговому рівням, зазначеним Радою з культурного співробітництва при Раді Європи [4].

Кожний рівень має містити цільові показники у рецептивному, репродуктивному і продуктивному аспектах, які співвідносяться з загальноєвропейськими рівнями комунікативної компетенції, що має знайти відображення у вимогах до рівня сформованості мовленнєвих умінь студентів.

Мовленнєві уміння студентів на кінець другого семестру повинні бути достатніми для того, щоб служити базою адаптації до нового мовного світу, забезпечувати комунікативні потреби в ситуаціях повсякденного спілкування та складати мінімально необхідну базу професійної англомовної діяльності в обмеженому обсязі.

Мінімальний рівень зрілості комунікативної компетенції на кінець вивчення англійської мови має забезпечувати основні комунікативні потреби в близьких до природних типових комунікативних ситуаціях спілкування соціально-побутової, соціально-культурної та професійно-орієнтованої сфер мовленнєвої взаємодії.

Ефективність формування англомовної компетенції залежить від оперативності та міцності становлення її базового компоненту – лінгвістичної компетенції. Підвищення результативності іншомовної навчально-мовленнєвої діяльності на практичних заняттях досягається за умов відповідності методу, форм і засобів навчання типовим особливостям студентів, урахування їх мотиваційної сфери та розвинутих умінь самостійної когнітивної діяльності.

Задача формування й розвитку когнітивних умінь у процесі вивчення англійської мови потребує забезпечення студентів таким засобом самостійної роботи над англійською мовою, який дозволяє поширити принцип комунікативної спрямованості на етап формування мовленнєвих навичок і умінь та виконувати функції організації, інформаційної підтримки і самоконтролю самостійної навчальної діяльності. Оптимальним засобом формування подібної продуктивної самостійної діяльності може послужити комп'ютерна навчальна програма.

Висновки з даного дослідження та подальші перспективи. Практична мета формування англомовної комунікативної компетенції конкретизується

Він пропонує дієві форми підготовки вчителів до гуманізації педагогічного процесу, вказує шляхи прогресивних змін у професійній діяльності педагогів, переорієнтацію навчально-виховного процесу, визначає оптимальні напрямки подальшого професійного самозростання, спонукає до гуманної зрілості педагогів, до гуманного стилю роботи з учнями, до формування гуманних стосунків, що «є суттю, умовою, результатом і критерієм успішного педагогічного процесу, серцевиною самого поняття педагогічної гуманізації» [10, с.183].

Ми можемо зробити висновки, що вчитель має бути готовим до змін у вибудовуванні спільної діяльності з учнями, відмовлятися від традиційних професійних установок, набувати навички створення власних технологій, вміти проєктувати, конструювати, вивчати передовий педагогічний досвід. Вчитель, який уявляє й вміє передбачати стан виховної системи, проєктує сумісну діяльність в ній на рівні «вихователь – вихованці», досягає вагомих змін особистісних смислів і цінностей в рамках співпраці і співдружності на рівні інтеріоризації, коли «... зовнішні фактори людської поведінки перетворюються в усталені внутрішні якості особистості» [3, с.148]. Виявляється, що саме «...інтеріоризація як процес перетворення зовнішніх, реальних дій з предметами на внутрішні ідеальні дії...», підштовхує педагога до «... підвищення розвивальної ефективності виховання, оптимізації процесу керування виховною діяльністю дитини..., ... це пов'язано зі створенням і використанням якісно нових виховних методів...», які «... мають ґрунтуватися не на механізмі зовнішнього підкріплення (заохочення й покарання), а на рефлексивно-вольових механізмах, механізмах співпереживання і позитивного емоційного оцінювання, які апелюють насамперед до самосвідомості та до свідомого, творчого ставлення людини до суспільних норм і цінностей [3, с.148]. Такі методи й можна кваліфікувати «виховними технологіями особистісної орієнтації» [2, с.169].

Отже, перенесення акценту з дитини як об'єкта педагогічного впливу на дитину як суб'єкта педагогічної взаємодії, врахування індивідуальних особливостей – найголовніше завдання вчителя, бо саме це дає можливість вибору мети, завдань, засобів навчання і виховання, сміливий крок у створенні особистісно орієнтованих технологій виховання, проєктування результативного навчально-виховного процесу. У зв'язку з цим В.О. Сухомлинський писав: «Навчально-виховний процес має, з мого погляду, три джерела – науку, майстерність і мистецтво. Добре керувати навчально-виховним процесом – це означає досконало володіти наукою, майстерністю і мистецтвом навчання і виховання. Виховання в широкому розумінні – це багатограний процес постійного духовного збагачення й оновлення і тих, кого виховують, і тих, хто виховує» [9, с.398].

Цікавою, з погляду нашого дослідження, є позиція М.П. Лещенко щодо діагностики педагогічної майстерності вчителя в контексті теорії поля. Вона, йдучи за В.Вернадським, який характеризує «поля власного існування», розглядає педагогічну діяльність як процес енергетичного й матеріального обміну між учителем та учнями та робить висновок про існування так званого пізнавально-активного поля, яке виникає в результаті накладання особистісних

педагогічний процес має бути глибоко індивідуальним, прийоми вчитель добирає самостійно, виходячи з власного бажання як конструктора, автора, що створює власні проекти. Як бачимо, вибір форм чи прийомів особистісно орієнтованих технологій необхідний вчителю у педагогічній діяльності, цей вибір буде спрямовувати його до вибору правильних професійних рішень тоді, коли у вихованці він буде вбачати особистість суб'єкта. «Майстерність завжди розкривається в діяльності, причому в діяльності ефективній [6, с.24].

І.А. Зязюн підкреслює: «Сутність майстерності – в особистості вчителя, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на підставі реалізації власної системи цінностей. Майстерність – вияв найвищої форми активності особистості вчителя у професійній діяльності, активності, що ґрунтується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання і виховання» [6, с.25].

С.У. Гончаренко подає визначення педагогічної майстерності як характеристику високого рівня педагогічної діяльності й вважає критеріями педагогічної майстерності педагога такі ознаки його діяльності: гуманність, науковість, педагогічну доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність) й підкреслює, що педагогічна майстерність ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді, вказуючи, що необхідними умовами педагогічної майстерності є гуманістична позиція педагога й професійно значимі особистісні риси і якості [3, с.251]. Позиція вченого переконує, що педагог з високим рівнем особистісних якостей може впливати на вихованця і в ході діяльності перетворювати його, стимулювати до позитивних учинків та дій. Ця сила впливу здійснюватиметься тоді, коли фактори впливу, за С.Л. Рубінштейном, на особистість створюватимуть «цілісну систему внутрішніх умов, через які переломлюються всі зовнішні впливи» [8, с.663].

Нам імпонує в зв'язку з нашим дослідженням діяльнісний підхід, обґрунтований С.Л. Рубінштейном, сутність якого полягає в тому, що «... суб'єкт у своїх діях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється і проявляється; він в них створюється і визначається. Тому тим, що він робить, можна визначити те, що він є; напрямком його діяльності можна визначити і сформулювати його самого» [8, с.645-656].

Очевидно, що виховання є природовідповідним тоді, коли воно сприяє розвитку закладених у природі дитини потенційних внутрішніх сил, тому вчитель повинен мати високий рівень педагогічної майстерності для того, щоб розкрити індивідуальні особливості дитини, її природні задатки й визначити індивідуальні шляхи її розвитку, напрямки гуманно-творчої діяльності.

У зв'язку з цим ми глибоко вивчили наукові позиції А.В. Сушенка в монографії «Гуманізація педагогічного процесу в основній школі: теорія і практика». Вчений зазначає: «Виважений, розумний підхід до виховання особистості дитини спонукає сучасного педагога до перегляду організації його власної поведінки, створення атмосфери радості спілкування, а відтак – і радості життя, відмови від стереотипів, серйозного ставлення до учня як до особистості з раннього віку» [10, с.133].

задачами засвоєння знань, формування і розвитку навичок і вмінь, які забезпечують дію лінгвістичної, соціолінгвістичної, країнознавчої, дискурсивної, ілокутивної, стратегічної та предметної компетенцій. Формування компонентів англомовної компетенції здійснюється поетапно і передбачає перевагу лінгвістичної компетенції на початковому етапі. Обсяг компетенції обмежується мінімальним рівнем зрілості англомовної комунікативної компетенції на кінець вивчення професійно-орієнтованої англійської мови.

Перспективним шляхом дослідження проблеми уявляється розробка та запровадження комп'ютерної навчальної програми як засобу посилення індивідуалізації навчання, підвищення мотивації і прискорення формування індивідуального стилю самостійної навчальної діяльності студентів та підвищення її продуктивності.

Резюме. Компетентне володіння іноземною мовою виступає суттєвою складовою професійної компетентності фахівця будь-якого профілю в умовах економічної та інформаційної глобалізації. Високі вимоги до рівня іншомовної компетенції сучасного економіста обумовлюють необхідність оновлення змісту і корекції цілей навчання англійській мові професійного напрямку. У статті розглянуто структуру та обсяг компонентів англомовної компетенції майбутніх економістів, які мають бути сформовані під час вивчення професійно-орієнтованої англійської мови. Практична мета формування англомовної комунікативної компетенції визначається як досягнення мінімального рівня зрілості англомовної комунікативної компетенції на кінець вивчення англійської мови. Цільовий обсяг компонентів комунікативної компетенції конкретизується задачами засвоєння знань, формування і розвитку навичок і вмінь, які забезпечують дію лінгвістичної, соціолінгвістичної, країнознавчої, дискурсивної, ілокутивної, стратегічної та предметної компетенцій. **Ключові слова:** структура та обсяг англомовної компетенції, комунікативна достатність, мінімальний рівень зрілості комунікативної компетенції.

Резюме. Компетентное владением иностранным языком является существенным компонентом профессиональной компетентности специалиста любого профиля в условиях экономической и информационной глобализации. Высокие требования, предъявляемые к уровню иноязычной компетенции современного экономиста обуславливают необходимость обновления содержания и коррекции целей обучения профессионально-ориентированному английскому языку. В статье рассматривается структура и объем компонентов англоязычной компетенции будущих экономистов, формируемых в процессе изучения английского языка для профессиональных целей. Практическая цель формирования англоязычной компетенции определяется как достижение обучаемыми минимального уровня зрелости англоязычной коммуникативной компетенции на конец изучения английского языка. Целевой объем компонентов коммуникативной компетенции конкретизируется задачами усвоения знаний, формирования и развития навыков и умений, обеспечивающих функционирование лингвистической, социолингвистической, страноведческой, дискурсивной, иллокутивной, стратегической и предметной

компетенцій. **Ключевые слова:** структура и объем англоязычной компетенции, коммуникативная достаточность, минимальный уровень зрелости коммуникативной компетенции.

Summary. Competent command of a foreign language is an essential component of any specialist's professional competency in conditions of economic and information globalization. High standards of foreign language communicative competence required of a modern economist make it necessary to update the content and correct the targets of teaching English for professional purposes. The article considers the communicative competence structure and volume of its components to be acquired by future economists in the process of EPP training. The practical aim of forming the English language communicative competence is defined as students' attainment of the minimal level of communicative competence maturity. The target volume of the communicative competence components is specified by the tasks of knowledge acquisition and speech habits and skills development to provide functioning of linguistic, sociolinguistic, sociocultural, discourse, illocutive, strategic and subject competences. **Keywords:** communicative competence structure and volume, communicative efficiency, minimal level of communicative competence maturity.

Література

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам : лингводидактика и методика : [учеб. пособие для вузов] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – [4-е изд., стереотип.]. – М. : Academia, 2007. – 336 с.
2. Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование : науч.-теорет. пособие / Вальмар Александрович Коккота. – М. : Высшая школа, 1989. – 123, [4] с.
3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : [підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
4. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком : изучение, преподавание, оценка / [под общ. ред. К. М. Ирисхановой]. – Страсбург : Департамент по языковой политике ; М. : Изд-во МГЛУ, 2003. – 256 с.
5. Пшеничнова Е. Н. Обучение иностранных учащихся русскому языку профессионально ориентированного делового общения (модуль „Страхование”) : автореф. дис. на соискание ученой степени кандидата пед. наук : спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)” / Е. Н. Пшеничнова. – М., 2007. – 25 с.
6. Bachman L. F. Fundamental Considerations in Language Testing / Lyle F. Bachman. – [2nd impr.]. – OUP, 1994. – 418 p.
7. Canale M. On Some Dimensions of Language Proficiency // Issues in Language Testing Research / Michael Canale; Ed. by J. W. Oller Jr. – Rowley, Mass. : Newbury House, 1983. – P. 333–342.

Подано до редакції 30.05.2008

УДК 371

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ОСНОВА СУБЪЕКТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ УНИВЕРСИТЕТА

*Дружинина Галина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры педагогики,*

*Хомякова Ольга Вячеславовна, кандидат биологических наук, доцент
кафедры физической реабилитации*

Таврический национальный университет им. В.И. Вернадского

Постановка проблемы. Современная педагогика рассматривает образование как процесс культурной идентификации, как гуманитарную практику, как обращение к духовному опыту другого человека. Изменилось и понимание соотношения культуры и личности. Культура характеризуется как мир экзистенциально-личностного бытия, причем создание и поддержание

актуальностью його слова: «Світ вступає у вік людини. Більше, ніж коли б то не було, ми зобов'язані думати тепер про те, що ми вкладаємо в душу людини» [9, с.533]. Отже, завдання сучасної школи – допомогти «людині пізнати саму себе й одухотворитися прагненням бути прекрасною» [9, с.534].

Ми приводимо слова Н.Г. Ничкало, доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена АПН України до книги І.А. Зязюна «Педагогічна майстерність»: «На початку XXI століття і третього тисячоліття проблема Вчителя набуває особливого значення у контексті нових процесів, що відбуваються в умовах глобалізації та інтеграції на світових, міжнародних, національних та регіональних рівнях. Інформаційно-технологічне суспільство характеризується стрімким розвитком, динамічними змінами у різних галузях життєдіяльності й передусім – в системі освіти. Зрозуміло, що це потребує розширення функцій учителя, оновлення змісту й форм організації його підготовки у вищих навчальних закладах різних рівнів акредитації, в інститутах післядипломної освіти. Великого значення набуває професійний розвиток вчителя його самовдосконалення, рівень педагогічної майстерності» [6, с.5].

Ми зрозуміли головні пріоритети наукової школи педагогічної майстерності академіка І.А. Зязюна, яка високо оцінена не лише в Україні, а й за кордоном, бо в його книгах йдеться про теоретичне підґрунтя і методичні засади для професійного вдосконалення, про особистісну орієнтацію професійно-педагогічного навчання кожного не байдужого до своєї діяльності вчителя.

І.А. Зязюн зазначає: «Тисячі професій народжуються і вмирають. Але живуть і до цього часу найдавніші з них – хлібороба, будівельника, лікаря, вчителя. Та серед цих вічних професій учительська посідає особливе місце: вона – початок усіх професій. Змінюються умови і засоби виховання, та незмінним залишається головне призначення вчителя – навчити людину бути Людиною [6, с.10]. Вчений підкреслює, що найскладнішою у діяльності вчителя є виховна функція й треба вміти трансформувати цілі, що їх поставило суспільство перед школою, у конкретні педагогічні завдання – формування необхідних якостей особистості у кожного школяра [6, с.13]. Очевидно, що виховна функція вчителя, виховний вплив і мусить залучати дитину у виховну діяльність, точніше в самодіяльність, яка розгортається під дією педагогічних впливів. Основна мета – перетворення виховання в суб'єкта такої діяльності [2, с.165]. Тільки професійна педагогічна діяльність може бути успішною та результативною. Справжній майстер своєї справи діє свідомо, спираючись на систему принципів, правил, прийомів, може обрати чи пропонувати власні технології виховання. У педагога має бути душа – гуманна й чутлива. Це й складатиме головний інструмент всієї педагогічної діяльності, бо сам вчитель є інструментом впливу на учня [6, с.13].

С.Л. Рубінштейн застерігає: «Дитина не розвивається спочатку, а потім виховується і навчається, вона розвивається, навчаючись, і навчається, розвиваючись» [8, с.498].

Вчитель визначає, наскільки педагогічний процес охоплює дитину вцілому, з усім його життям, бо з погляду особистісно орієнтованих технологій

певну програму виховання, яку «... можна назвати вогником, за допомогою якого треба запалити внутрішні духовні сили людини ...», вона (програма) «... залишиться мертвим папірцем, поки педагог не зуміє відкрити в живих людських думках, почуттях, спонуках своїх вихованців невичерпне джерело тих вольових сил, завдяки яким людина стає не тільки вихованою, а й володарем власної долі ...» [9, с.532]. В.О. Сухомлинський знову ж таки підкреслює, що найважливішою силою, покликаною здійснювати виховання людини, є сама людина і уся майстерність виховання полягає в тому, щоб, знаючи, якою повинна бути людина, вміти одухотворити її прагненням до свого власного ідеалу [9, с.532].

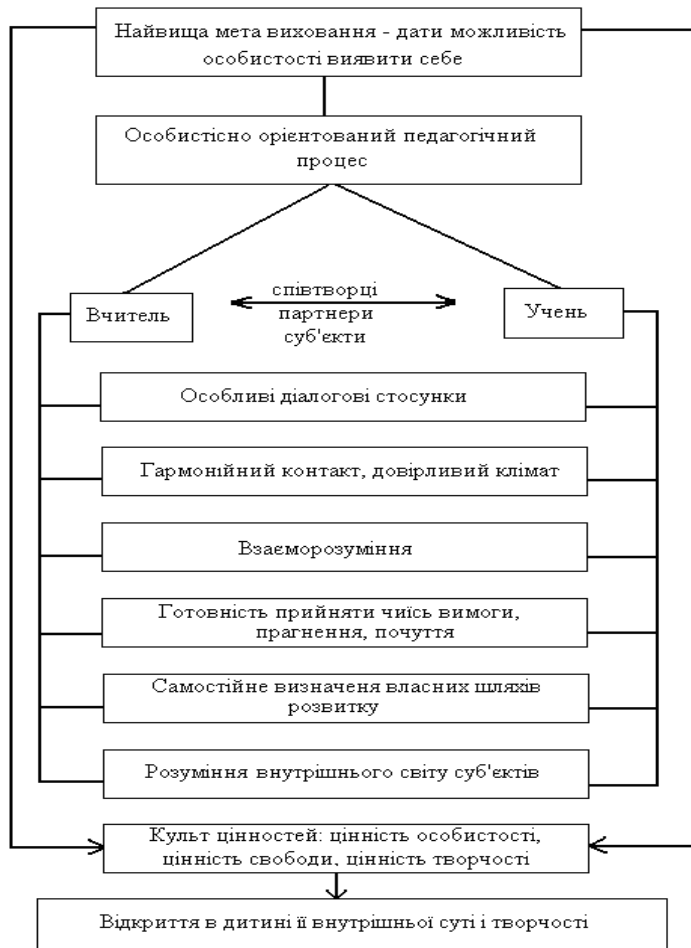


Рис. 1. Модель особистісно орієнтованого педагогічного процесу (за К.Р. Роджерсом)
Педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського має вражаючу силу, звучать

культури розуміється як унікальний і єдиновірний акт живого духовного зусилля людини, продовжується в сукупних зусиллях багатьох осіб. Педагогічна культура орієнтована на збереження, передачу і стимулювання розвитку загальнолюдської культури і виступає основою суб'єктивної реальності викладача вищої школи, характеризує рівень продуктивності і успішності його педагогічної діяльності.

Цель статьи – обоснование педагогической культуры преподавателя высшей школы как основы его субъективной картины мира, рассмотрение путей влияния субъективности преподавателя на формирование культуры и профессионального мастерства будущих специалистов.

Анализ исследований и изложение основного материала. Называя образование процессом культурной идентификации, мы исходим из основных положений учений о ноосфере (В. Вернадский), “сфере духа” (П. Флоренский), “лучистом человечестве” (Э. Циолковский), “розе мира” (Д. Андреев), “солнечном смысле истории” (А. Чижевский), идеи метафизики всеединства (В. Соловьев), теории становления личностного образа человека (А.Ф. Лосев), которые отразили гуманистические традиции русской естественнонаучной и философско-педагогической мысли начала XX века. В этих теориях современного образования актуальным является то, что человеческое “Я” рассматривается их авторами как множество расширяющихся, взаимосвязанных духовных сфер (культурно-исторической, социальной, эмоционально-образной, интеллектуальной и др.) утверждает необходимость возрождения общечеловеческих нравственных ценностей: добра, справедливости, совести, духовности, т.е. обуславливается необходимость возвращения образования в контекст культуры.

Кардинальные изменения в Украине на рубеже веков, охватившие все стороны её жизнедеятельности и закономерно приведшие к актуализации в общественном сознании проблем образования как определяющего условия прогрессивного развития страны в XXI веке, получили свое адекватное отражение в университетском образовании, которое во все времена заключалось в обогащении научного знания, культуры, в производстве интеллектуальной элиты государства и общества. Сегодня университеты рассматриваются не только как центры науки и образования, но и культуры, их задачи лежат в области укрепления связей между образованием, наукой и культурой, создании условий для полноценной социализации каждого студента путем погружения в специально проектируемую научно-образовательную культурную среду, формировании высокообразованного в профессиональном и культурном отношении специалиста XXI века.

Педагогическая культура, являясь частью культуры общечеловеческой, выполняет функции сохранения, передачи, стимулирования развития общей культуры. В ней в наибольшей степени отражены духовные ценности, способы творческой педагогической деятельности людей, обслуживающих процесс социализации и профессионального становления личности.

Главной ценностью педагогической культуры с позиций аксиологии провозглашен Человек – его развитие, воспитание, защита и поддержка его прав и достоинства. Деятельностный подход к педагогической культуре

позволяет исследовать сущность, средства, способы педагогической деятельности, обеспечивающей реализацию этих ценностей. Актуальные свойства и качества личности педагога – профессионала как саморазвивающегося субъекта педагогической деятельности определяются с позиций личностного подхода. Современный преподаватель – это профессионально компетентная, творчески развивающаяся, гуманная личность, в которой превалируют духовно-нравственные качества, у которой ярко выражена субъектная позиция, индивидуальный стиль деятельности и богатый творческий потенциал [7. с. 48]. Творческий потенциал личности преподавателя понимается нами как многозначная и динамичная характеристика, включающая три дополняющих друг друга компонента: ценностный, связанный с его мировоззренческой позицией, личностными приоритетами, когнитивный и деятельностный.

Субъектность преподавателя отражает достигаемый им уровень продуктивности и успешности выполняемой педагогической деятельности, научной работы, коммуникативного общения со студентами и коллегами, который характеризует его возможности по достижению поставленных целей и решению конкретных задач. Во внутриличностном плане ощущение субъектности заключается в понимании собственной роли в достижении успеха. Преподавателю ВУЗа сегодня явно недостаточно глубоко владеть и умело передавать знания студентам. Актуальным становится профессиональный, интеллектуальный, духовно-нравственный потенциал его личности. Структура педагогической культуры преподавателя включает гуманистическую педагогическую позицию, высокие личностные качества педагога, теоретические знания и творческое мышление, культуру профессионального поведения и опыт творческой деятельности, причем каждый их этих компонентов может быть продиагностирован. В исследовании Л.В. Заниной [3] для определения гуманной педагогической позиции преподавателя предлагается следующая система критериев: критерий сформированности творческо-рефлексивного компонента – проявление творческой инициативы в деятельности, самообразование и самовоспитание, позитивная профессиональная «Я» – концепция, сформированность профессиональной саморегуляции; критерий сформированности морально-мировоззренческого компонента педагогической позиции; системность культурно-исторических знаний, гуманистическая направленность мышления, поведения и деятельности, социальная активность, выраженность исследовательских интересов; критерии сформированности изначально-личностного компонента – степень выраженности профессиональных интересов и способностей, профессиональная направленность, ценностные ориентации личности.

Основной характеристикой профессиональной культуры преподавателя вуза является педагогическое творчество – деятельность, результатом которой становится создание новых, оригинальных и более совершенных материальных и духовных ценностей, обладающих объективной или (и) субъективной значимостью [9]. Оптимальные и нестандартные педагогические решения принимаются педагогом – творцом на основе его глубоких знаний,

модель взаимодействия педагога с учнями (рис.1). Як бачимо, особистість, яка може розвивати свої природні ресурси, здатна формувати власні цінності у процесі навчання та виховної діяльності. Це складає основу гуманістичної психології, педагогіки. Особистісний підхід стверджується як головний психолого-педагогічний принцип організації навчально-виховного процесу, від якого залежить ефективність переорієнтації освіти на розвиток особистості. Вчитель при конструюванні та реалізації освітнього процесу повинен виявляти суб'єктний досвід кожного учня.

Метою даної статті є висвітлення проблеми розвитку рівнів педагогічної майстерності вчителя й формуванні навички моделювання особистісно орієнтованих технологій виховного процесу, обґрунтування основних підходів до спеціальної підготовки вчителя в педагогічно доцільному поєднанні традиційних та нових освітніх технологій, спрямованих на вибудування суб'єкт-суб'єктних відносин учасників навчально-виховного процесу.

Аналіз актуальних досліджень та наукових праць дає змогу зробити висновки про те, що проблема підготовки вчителя, підвищення рівня професійності та педагогічної майстерності перебуває в центрі уваги педагогів, психологів, філософів. Значну увагу підготовці вчителя-гуманіста приділяли видатні педагогі минулого: Я.А. Коменський, І.Г. Песталоцці, А. Дістервег, К.Д. Ушинський, С.Т. Шацький, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський.

Проблеми фахової та управлінської підготовки вчителів відобразилися у фундаментальних дослідженнях відомих сучасних вчених, а саме: І.А. Зязюна, І.Д. Беха, В.О. Кудіна, В.П. Андрущенко, С.У. Гончаренка, О.І. Кульчицької, Н.Г. Ничкало, О.Г. Романовського, В.В. Рибалки, Т.І. Суценко, А.В. Суценка, С.О. Сисоєвої, Н.М. Тарасевич та інших.

В.О. Сухомлинський вважав, що усе шкільне життя повинно бути пройняте духом гуманності. У роботі з учнями він не допускає трафаретів і шаблонів. Як вдумливий педагог В.О. Сухомлинський проникає у внутрішню структуру педагогічного процесу, який моделює вчитель. Від рівня його професійності та педагогічної майстерності залежить ефективність педагогічного процесу з урахуванням внутрішнього духовного світу, рівня творчості, моральних цінностей його учасників.

Виклад основного матеріалу. В.О. Сухомлинський підкреслює значення ролі вчителя у вихованні: «Гуманне ставлення до дитини означає розуміння вчителем тієї простої і мудрої істини, що без внутрішніх духовних зусиль дитини, без її бажання бути хорошою немислима школа, немислиме виховання. Справжній майстер виховання і спонукає, і примушує, але все це робить так, що в дитячому серці ніколи не згасає цей дорогоцінний вогник-бажання бути хорошою. Справжня гуманність вихователя означає майстерність, мистецтво, уміння пробудити в дитині думки про те, що вона ще не стала такою, якою може і повинна стати» [9, с.497].

Вчений відхиляє у вихованні якісь тимчасові педагогічні акти чи одноразові навчально-виховні операції, що витікають із конкретної ситуації. Виховання здійснюється в послідовній системі, яка включає в себе не тільки уроки, підготовку домашніх завдань, участь у позакласній роботі, але й розвиток волі, культури, гуманних вчинків, бажання творити. Йдеться про

У своїх пошуках ми зверталися до робіт соціальної та загальної педагогічної психології таких авторів: А.Г. Асмолова, Г.О. Балла, І.Д. Беха, Л.С. Выготського, Г.С. Костюка, Н.С. Лейтеса, О.М. Леонтьєва, А.Х. Маслоу, Л.С. Рубінштейна, К.Р. Роджерса, І.С. Кона, Б.М. Теплова та ін.

Вищезазвані автори важливого значення надають гуманізації особистості як становленню людського в людині. Так, зокрема, І.Д. Бех зазначає: «Критеріями вихованості людини можуть бути: ступінь її сходження і повнота оволодіння загальнолюдськими й національними гуманістичними морально-духовними цінностями, що становлять основу відповідних вчинків; рівень та ієрархія якостей особистості, набутих нею в процесі виховання» [1, с.7].

Значить, рівень педагогічної майстерності вчителя забезпечуватиме можливість вибудовувати партнерські відносини в спілкуванні тоді, коли кожен із партнерів виступатиме як особистість, значима одна для іншої, а вибрані прийоми і способи педагогічної взаємодії сприятимуть продуктивній співпраці в суб'єкт-суб'єктній взаємодії на рівні емпатійності й рефлексивності спілкування.

Знаходимо у Г.С. Костюка, що «виховання за своєю суттю – це керівництво індивідуальним становленням людської особистості..., виховувати – це проектувати поступове становлення якостей майбутньої особистості і керувати здійсненням накреслених проєктів» [4, с.380].

С.У. Гончаренко в «Українському педагогічному словнику» дає таке визначення: «Виховання – процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів ..., ... це сума впливів на психіку людини, спрямованих на підготовку її до активної участі у виробничому, громадському й культурному житті суспільства. Сюди входить як спеціально організований вплив виховних заходів, так і соціально-економічні умови, що діють певною мірою стихійно. У вузькому розумінні слова виховання є планомірним впливом батьків і школи на вихованця Виховання поширюється на тіло, душу й дух й ставить завданням утворення із задатків і здібностей, що розвиваються, гармонійного цілого, а також набуття підрастаючим вихованцем сприятливих для нього самого і для суспільства душевно-духовних установок стосовно до інших людей, сім'ї, народу, держави тощо» [3, с.53].

На наш погляд, виховання не може бути стандартизованою системою, якщо вбачати у кожному вихованцю особистість зі своїм індивідуальним внутрішнім світом. Чи може стара, не модернізована школа із ознаками примусу і авторитаризму, з технократичною орієнтацією педагогічного процесу, без певних методів, які складають інструментарій педагогів, справитися із завданнями національної школи: залучити дитину до національної культури, народних ідеалів і мистецтва, до системи національних цінностей? Відповідь проста: ні. Постає необхідність зміни школи й потреби у спеціальній підготовці вчителя, готового вбачати в учневі неповторну індивідуальність, особистість, співтворця, партнера, здатного вибудовувати суб'єкт-суб'єктні відносини у навчально-виховному процесі.

Виходячи із гуманістичних позицій К.Р. Роджерса [7], ми пропонуємо

умення перевести теоретические и методические положения в педагогические действия, способности видеть “веер вариантов” в решении любой проблемы, рефлексивно оценивать собственную педагогическую деятельность и ее результаты. Л.С. Выгодский считал, что творчеству нельзя научить, но можно научиться. Именно характер педагогического творчества определяет уровень профессионального мастерства преподавателя. Его отличает стремление к непрерывному профессиональному совершенствованию, приобщению к ценностям мировой и национальной культуры, к оказанию помощи студентам в их профессионально – личностном развитии, что способствует выработке студентами индивидуальной образовательной траектории, творческому освоению профессии.

Сегодня изменяется парадигма культурологического мышления: рационально-мировоззренческая установка, рассматривающая культуру как внешнее по отношению к личности явление, как ценностный ориентир, определяющий перспективу и уровень индивидуального развития, заменяется пониманием культуры как мира личностно-экзистенциального бытия, которое и является культуроцентрическим и культурообразующим элементом. М. Мамардашвили представлял его в виде “исторической точки, самоподдерживающейся, пребывающей живой на безумно закручивающейся кривой”. По его мнению культура не есть нечто, возникающее из хаоса и постепенно развивающееся, хаос и бескультурие не позади, а окружают каждую точку культурного существования внутри самой культуры [6. с. 144]. Это означает, что создание, “оживление”, поддержание культуры – это каждый раз уникальный и одновременный акт живого усилия человека и совокупного усилия многих людей.

Культура как поле существования человека на сколько осознается им, сколько переживается и через переживание становится частью его личности, основой его духовности. Культура, по И.Канту – это “третья реальность”, результат проявления креативного начала в человеке. Гуманистическая направленность и творческий потенциал – определяющие характеристики общественной и индивидуальной культуры. Отсюда понятно, что непережитой мир культуры остается для человека внешней предметно-смысловой реальностью и не является достаточно значимым.

Онтологический анализ культуры как общественного явления и культуры как личностно значимой реальности показывает, что они не всегда совпадают и имеют различные пространственно-временные параметры. Жизнь человека в культуре протекает не только в пространстве определившихся, “ставших” результатов человеческой деятельности, но и в пространстве индивидуальных и потенциальных возможностей и актов, интенций и осуществлений. Временные параметры культурной реальности и духовно-личностного бытия тоже различны: духовно – личностное бытие содержит временные модусы существования мира культуры, а также модус будущего, не существующего сейчас, но являющегося горизонтом культурного развития мира. Развитие духовности есть процесс индивидуализации и этот процесс не подчинен логике развития объективного мира. В. Слободчиков, рассматривая человека как духовный микрокосм, писал: “Тайна духовности человека ...

раскрывается в его универсальности. Как способ, как образ бытия в целом духовность открывает человеку доступ к любви, совести и чувству долга; к праву, правосознанию и государственности; к искусству и художественной красоте, к очевидности и науке...” [8. с. 388]. Культурность можно считать качественным состоянием духовно развитой личности.

В культурологической парадигме образования педагогический процесс рассматривается как гуманитарная практика, как обращение к духовному опыту другого человека. Миссия учителя, по мнению В.П. Зинченко, - помочь человеку увидеть за внешними значениями внутренние смыслы. Слово учителя, входя во внутреннее пространство ученика, позволяет ему услышать собственный голос. В этом случае образование становится способом становления личности. Для педагога образовываться – это значит стремиться к созданию собственного профессионального образа мира, который не тождественен профессионально-педагогической картине мира. Объективно последняя представляет собой образ “ставшей”, определившейся педагогической культуры, которая одна на всех (базовые категории педагогики, принципы, методы, технологии) и может тиражироваться. В основе индивидуального образа мира лежит субъективный социокультурный опыт преподавателя, являющийся интегратором взаимодействия его с действительностью.

Профессиональный образ мира всегда эмоционально наполнен, всегда уникален, неповторим, поскольку принадлежит конкретному человеку, его создавшему. Для его создание одного стремления преподавателя недостаточно. Необходим переход от знаниевой педагогики к смысловой: от предмета к человеку, от человека образованного к человеку культуры.

К.Д. Ушинский смыслом педагогической деятельности полагал Другого (Человек как предмет воспитания). Л.Н. Толстой был убежден, что целью деятельностью педагога является самовоспитание, т.е. изменение самого себя. А.А. Ухтомский выступал с идеей “доминанты на другое лицо” в процессе взаимодействия “преподавание - учение”. Однако до сих пор неясен механизм проявления индивидуальности, субъектности педагога в учебно-воспитательном процессе, который и определяет роль личностной сферы преподавателя, характер его собственного вклада в педагогический процесс, его педагогическую культуру. До сих пор неясно, как преподаватель адаптирует общую педагогическую идею, метод, технологию к конкретным условиям работы с данными студентами, как он модифицирует заданный извне проект, инструкцию со своими собственными возможностями и профессиональными смыслами? И почему система работы одного педагога, воспроизведенная другим в казалась бы сходных условиях не дает такого же эффекта, а нередко приводит и к отрицательному результату?

Субъектность преподавателя воплощается в отношении к студенту, степени целостности его восприятия, понимания и принятия. Как и школьники, студенты обладают ожидаемыми от них свойствами воспитуемости, отзывчивости, исполнительности чаще всего именно в той степени, в какой их наличие предполагает сам преподаватель. Важным моментом в проявлении субъектности педагога является его отношение к тому виду опыта, который он

16. Макаров А.В. Проектирование стандартов высшего образования нового поколения: Компетентный подход. Высшая школа, №5, 2006

17. Андреев В.И., Макошко В.В. Профессионализм педагога высшей школы в контексте компетентного подхода, Высшая школа, №5, 2004

18. Галамина И.Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентного подхода / И.Г.Галамина М., 2005, с.56

19. Коршунов С.В. Подходы к проектированию образовательных стандартов в системе многоуровневого инженерного образования // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.

20. Макаров А.В. Проектирование стандартов высшего образования нового поколения по циклу социально-гуманитарных дисциплин / А.В.Макаров // Высшая школа, №6, 2005, с.13-20

21. Жук О.Л. Компетентный подход в стандартах высшего образования по циклу социально-гуманитарных дисциплин. Высшая школа, №5, 2001

22. Hutmacher Walo/ Key competencies for Europe // Report of the Sumposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996

23. Проблемы качества образования. Кн.2. Москва-Уфа, 2003

24. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (удосконалення всіх ланок навчальної роботи та наукової діяльності)

25. White R.W. Motivation reconsidered: The Concept of Competence// Psychological review, 1959

26. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. Высшее образование сегодня, 2003, №5, с.34 – 42 .

Подано до редакції 07.05.08

УДК 373.51:371.135 (045)

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ У ПРОЕКТУВАННІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ

Вайновська Марія Кирилівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної майстерності, КЗ ЗОШПО, м. Запоріжжя

Постановка проблеми. Проблема пошуку високоефективних шляхів виховання підростаючої особистості знаходиться в центрі уваги психолого-педагогічної науки. Сучасній школі вкрай необхідні нові концепції й технології виховання, які б змінили ставлення людини до світу, до суспільства, до природи, до людей. Важливою критеріальною характеристикою особистісно орієнтованого освітнього процесу повинен стати суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії між його учасниками. Такий процес потребує докорінної зміни цільових орієнтирів, змісту, організаційних форм і умов для якісної підготовки педагогів. У зв'язку з цим в Україні чітко визначені нові пріоритети розвитку освіти, держава формує освітню політику, яка спрямована безпосередньо на інтеграцію системи освіти України у міжнародну спільноту.

Цінною для нашого дослідження є думка І.Д. Беха, який розглядає виховання як духовно-практичний феномен, як «... багатофакторний процес, що залежить від низки об'єктивних і суб'єктивних чинників. До об'єктивних чинників належать соціально-історичні особливості, культурні традиції країни, прийнята в ній система освіти. До суб'єктивних – особистісні якості педагогів, рівень їхньої педагогічної майстерності ...» [1, с.7].

Аналіз досліджень і публікацій. Досліджувана проблема має наукове обґрунтування, теоретичне і методичне забезпечення й глибокий психологічний аналіз.

знаний и навыков в профессиональной сфере способствует формированию социально профессиональной компетентности, при воздействии и использовании информационных потоков и витягеного опыта составляют суть жизненной компетентности. Множество компетентностей, формируемых на разных этапах социализации личности представляют необозримые научно-педагогические возможности изучения данной проблемы.

Резюме. Життєва компетентність – складна, збірна категорія. Її компонентами є родинна педагогіка, питання виховання та освіти. Етапи соціалізації особистості спричиняють до особисто-професійного становлення. Вплив інформаційних потоків, придбання вітагеного опиту складають суть життєвої компетентності. **Ключеві слова:** життєва компетентність, родинна педагогіка, виховання, освіта, соціалізація, соціально-професійна компетентність, інформаційні потоки, особистість, інтелект, життєве прагнення.

Резюме. Жизненная компетентность – сложная, собирательная категория. Ее компонентами являются семейная педагогика, вопросы воспитания и образования. Этапы социализации личности приводят к личностно-профессиональному становлению. Воздействие информационных потоков, приобретение витягеного опыта составляют суть жизненной компетентности. **Ключевые слова:** жизненная компетентность, семейная педагогика, воспитание, образование, социализация, социально-профессиональная компетентность, информационные потоки, личность, интеллект, жизненное устремление.

Summary. Vital competence is a complicated and collective category. Its components are family pedagogics and problems of education. The stages of individual socialization lead to personal and professional formation. The influence of information obtaining vital experience makes the essence of vital competence. **Key words:** vital competence, family pedagogics, education, socialization, social professional, information, intellect, vital aspiration.

Література

1. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996
2. Манхейм К. Диагноз нашего времени /пер.с нем. и англ. М., 1994, с.464
3. Белл Дэниел Постиндустриальное общество (Из книги «Глобально мысля, локально действуя...»), 1980 // Американская модель: с будущим в конфликте. М.: Прогресс, 1984.
4. Клименко В.А. Образование в современном обществе: проблемы и перспективы развития: монография / В.А.Клименко. – Мн.:БНГУ, 2007. – 296С.
5. Манхейм К. Диагноз нашего времени /пер.с нем. и англ. М., 1994, с.464
6. Кун Т. Структура научных революций М., 1975. С.11
7. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. М.,1972 (англ. 1965).
8. Кочергин В.Я. Компетентность и профессиональная культура // Социология, 2005, №1
9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. / пер. с англ. М., 2002
10. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990
11. Петровская Л.А. Компетентность в общении. М., 1989
12. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996
13. Митина Л.М. Психология профессионального развития. М., 1998
14. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование, №2, 2003
15. Жук О.Л. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании. Адукацыя і выхаванне, №12, 2004

передает студентам. Если предметный материал интересен самому преподавателю, то его искренняя заинтересованность передается студентам, “заражает” их. Если речь идет о формировании личностных качеств, то преподаватель сам должен обладать ими и продемонстрировать способ реализации определенного жизненного смысла, который он сам постиг, а не внешнюю манеру поведения, не подкрепленную внутренним содержанием. В этой связи нельзя не вспомнить размышление А.С. Макаренко об извечной мечте наставников “найти какой-то хитрейший рецепт воспитания”, благодаря которому “дело будет сделано”. “По их мнению, если этот рецепт дать в руки самому заядлому лежебоке, он при помощи рецепта воспитает трудолюбивого человека, если дать его мошеннику, рецепт может воспитать честного гражданина, в руках вряля он сделает чудо, и ребенок вырастет правдивым. Таких чудес не бывает”. [5. с. 13].

Не бывает потому, что нравственный, да и любой другой опыт не передается, а выращивается в себе самим человеком в результате преодоления им определенных жизненных трудностей, прохождения соответствующего жизненного пути. По мнению В.И. Данильчук и В.В. Серикова [1] генезис образования может быть представлен как последовательное расширение видов опыта, который предстоит освоить человеку. При этом речь идет о более целостных структурах опыта, овладевая которыми человек приобретает не только способность ориентироваться в мире, но и реальные стратегии поведения в нем. Это прежде всего опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностный, компетентностный, личностный, коммуникативный и другие виды опыта. Именно когда реализуется личностно ориентированные структуры образованности преподавателя, он становится востребованным студентами.

Не только средствами своего предмета, но и силой своей личности, красотой индивидуальности, профессионализмом, интеллектом, тактичностью, чувством юмора, т.е. всеми доступными ему способами преподаватель убеждает студентов в ценности и привлекательности его знаний, опыта, смыслов и именно его индивидуальные особенности выступают главными инструментами влияния на студентов, поскольку через них опыт приобретает наглядно-действенную форму, наиболее подходящую для усвоения.

С введением личностно ориентированного образования усилился интерес к субъективному миру, культуре преподавателя вуза. Через сотрудничество взаимодействие, ценностно-смысловой диалог с преподавателем студент обретает собственный опыт, создает свою внутреннюю культуру, которая не тождественна культуре преподавателя, поскольку не может быть навязана студенту. Он только прикасается к субъектности преподавателя, знакомится с нею. Это происходит и тогда, когда преподаватель формирует образовательные цели занятия с учётом субъективно воспринимаемой педагогической ситуации, и тогда, когда он осуществляет собственную ценностно-смысловую интерпретацию материала, и когда он использует собственный жизненный и когнитивный опыт, представляя, что и как студент может прочувствовать и пережить, чтобы его усвоить, и когда, используя свой личностный и профессиональный опыт, преподаватель вносит

авторские доработки в рекомендуемую методику, и когда использует выработанный им стиль педагогической поддержки и сопровождения деятельности студента, оценки результатов его труда, и когда осуществляет дифференцированный подход к различным группам студентов, и когда проводит рефлексивный анализ собственной деятельности и её результатов. При этом чем более субъективен результат деятельности преподавателя, чем остальные его профессиональные знания, установки, педагогические и личностные ценности, опыт, тем больше его возможности в плане формирования субъективного опыта и культуры студента – будущего профессионала. Целостная, личностно ориентированная педагогическая деятельность, востребованная преподавателя вуза как субъекта, предполагает необходимость включения студента в решение задач, выполнение познавательных, коммуникативных, нравственно-оценочных действий, которые он в настоящее время не может выполнить самостоятельно и нуждается в педагогической поддержке; когда студент оказывается в ситуации дефицита какого-либо опыта, переживает ее и преодолевает этот дефицит, а следовательно, приобретает необходимый опыт; когда студент находится в положении субъекта, самостоятельно осваивающего некоторую сферу педагогической культуры и открывающего в ней личностный смысл.

Для понимания предмета педагогической деятельности продуктивным оказался задачный подход (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин и др.). Профессиональная деятельность преподавателя выступает в нем как решение непрерывного ряда не только специальных (“предметных”), но и собственно педагогических задач. Педагогическая задача понимается как модель реальной социокультурной ситуации, реализация которой представляет трудность для студента и преподавателя и в которой они общими усилиями обнаруживают ценности и смысл. По сути это кусочек жизни такая она есть, т.е. предмет педагогической деятельности не дан преподавателю в форме объекта – педагогического процесса. Этот предмет уточняется, конкретизируется в данной образовательной ситуации и проявляется в педагогической задаче, которую создает преподаватель. Он должен сначала услышать, понять Другого и себя в сложившихся обстоятельствах, а затем ответить, т.е. поступить. Чтобы из наличной ситуации создать педагогическую задачу как цель, данную в определенных условиях, преподаватель анализирует эти условия и связи между ними, обнаруживает смыслы, скрывающиеся за внешними проявлениями, доопределяет, перестраивает эту ситуацию, т.е. совместно со студентами определяет её предмет.

Рефлексивная природа предмета деятельности преподавателя проявляется в задачах, которые он решает: выразить, воспроизвести содержание образования в себе и для другого, выразить и воспроизвести себя для себя и для другого. Эта сторона выступает предпосылкой теоретического отношения преподавателя к предмету деятельности и разворачивается на основе принципов естественно – научного стиля мышления. Это своеобразный фон, на котором далее обнаруживается предмет деятельности преподавателя.

Вторая сторона связана с личной обращенностью, сопричастностью преподавателя, мерой его понимания, диалогичностью, доминирующей.

самостоятельность, креативность, патриотизм, представляя собой особый вид целенаправленной деятельности на благо всех и каждого.

Образование на всех этапах должно способствовать развитию мышления, формированию зрелых и уравновешенных людей с чувством собственного достоинства и уважением других людей, их традиций и культур с формированием национальных приоритетов и ценностей, включающие мировые, общеевропейские преобразования в области образования. Методологическими принципами образования являются принцип природосообразности, ориентированный на развитие природных задатков и способностей и принцип институализации образования, включающий цели, стандарты, образцы поведения, которые определяет государство и общество, в соответствии с существующей концепцией образования, так как образование формирует не вообще человека, а человека в данном обществе и для данного общества.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Бурные процессы социально-экономических преобразований в Украине привели к необходимости реорганизации национального, в частности, высшего образования для повышения интеллектуального потенциала нации, конкурентоспособности страны на мировом рынке, стабилизации социальных процессов.

Реформирование профессионального высшего образования в Украине происходит на уровне мировых стандартов и направлено на создание национальной модели образования с учетом национальных особенностей и потребностей. Основной особенностью украинского варианта компетентностного подхода в высшем образовании является практико-ориентированность с формированием пригодностей (готовностей) и умений решать определенные проблемы и задачи социальной деятельности [29], что соответствует рекомендации ЮНЕСКО, Совета Европы по усилению интегративных начал в образовании, разработке междисциплинарных и multidisciplinary учебных курсов, отвечающих вызовам профессиональной, социальной, духовной, практической жизнедеятельности современного общества.

Компетентностная модель образования не означает отказа от знаниево-предметного подхода, а предполагает формирование опыта в социальной, профессиональной, коммуникативной, гражданско-правовой и других сферах. Компетентность существует в различных формах: в качестве степени умелости, способа личностной самореализации (привычка, способ жизнедеятельности, увлечения), некоего итога развития индивида или формы проявления способностей. Компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации.

Жизненная компетентность включает этапы становления личности на базовых ценностях и традициях семьи, воспитании и образовании, формирования в процессе социализации личностных смыслов индивидуального сознания, определяющих мотивы, цели, интересы, потребности, смысла индивидуального, личностного сознания. Приобретение

родителей, национально-этнических особенностей и традиций, внутрисемейных отношений, культурного уровня семьи и т.д.). В семье ребенок воспитывается, происходит его социализация. Семья – это тот микромир, в котором ребенок чувствует себя защищенным, понятым, где его любят альтруистически, что выражается в кровной любви родителей и детей, где о нем заботятся и поддерживают.

Семейное воспитание развивает ребенка физически, нравственно, духовно, интеллектуально, расширяет кругозор ребенка. Зависимость от родителей, семьи в младшем возрасте формирует у детей такие особенности как подражательство, впечатлительность, интерес к событиям, происходящим в мире взрослых. Тонкость и чувствительность детской души реагирует на различные негативные события, особенно, происходящие в семье, зачастую приводящие к существенным отклонениям в развитии ребенка.

В благополучных семьях усилия родителей направлены на воспитание в детях таких качеств как уважительное отношение к взрослым, труду, порядочность, честность, взаимопомощь, патриотизм и др. В неблагополучных – конфликтных, асоциальных, аморальных – воспитание выше перечисленных качеств весьма сомнительны. Черты взрослого человека формируются родителями в процессе воспитания в детстве, в семье.

Семейная педагогика к методам семейного воспитания относит беседу, рассказ, обсуждение, оценку событий, пример взрослых, одобрение, поощрение, требования, запрет, наказание. В семье должен существовать авторитет родителей, основанный на высокой требовательности и уважении ребенка, его интересов, потребностей. Семья - базовый институт воспитания. Основная роль в воспитании детей принадлежит именно семье, что зафиксировано в Конвенции ООН о правах ребенка, принято на национальном уровне.

Воспитание – процесс систематического и целенаправленного воздействия на духовное и физическое развитие личности в целях подготовки ее к производственной, общественной и культурной деятельности, тесно связано с образованием и обучением [16; с.248]. В настоящее время воспитательный процесс основывается на новых ценностных приоритетах – духовно-нравственных, законно-правовых, гражданственных, патриотизме и толерантности. «Международное воспитание» (ООН, ЮНЕСКО) [10; с.44] рассматривается как единое целое, основанное на дружбе и взаимопонимании между народами с соблюдением прав и свобод человека.

Воспитание студенческой молодежи – основной процесс наряду с образовательным, направлен на освоение духовного и морального опыта поколений, подготовки молодого человека к успешной социальной и профессиональной деятельности, расширяет кругозор, позволяет сформироваться ему как личности, индивидууму. Принцип личностно-ориентированного воспитания вузовской молодежи направлена на изучение и дальнейшую диагностику уровня воспитанности, профессиональных и жизненных притязаний (амбиций, потребностей), гражданской, общественной, национальной зрелости. Конечной целью развития студента как личности является воспитание таких качеств как гуманность, нравственность,

Проблематизация, прояснение, понимание, поиск смысла – внутренний нерв предмета деятельности преподавателя. В рамках предмета происходит критика, переоценка высказываний, здесь преподаватель и студент равны, здесь предметом их деятельности выступает взаимодействие трех культур: культуры преподавателя, культуры студентов, “ставшей” культуры, зафиксированной в стандартах образования. Предмет педагогической деятельности, который “вычерпывает” преподаватель из процесса обучения, свидетельствует о его профессиональной компетентности, мастерстве, педагогической культуре. О них же говорят и студенты, восхищаясь, но и постигая эту культуру и мастерство. Так, А.С. Пушкин о своем Царскосельском учителе А.П. Куницыне сказал: “Он создал нас, но воспитал наш пламень... Заложен им краеугольный камень, им чистая лампада вожена”.

А.Н. Леонтьев в работе “Образ мира” говорил о необходимости ввести пятое квазиизмерение – систему значений, смыслов, воплощающую в себе результаты предшествующего опыта человека. “Обращаясь к человеку, к сознанию человека, - писал он, - я должен ввести еще одно понятие – понятие о пятом квазиизмерении, в котором открывается человеку объективный мир. Это - смысловое поле, система значений” [4.с.253]. Это ценности, смысл образования, это представление о его онтологическом основании, т.е. то, что очеловечивает мир и определяет предметную направленность деятельности преподавателя, который выступает как философ, интеллигент, ученый, возвращающийся к истокам культуры снова и снова и активно вмешивающийся во внутренний диалог своего студента, чтобы помочь ему услышать собственный голос. Собственно, процесс обучения в вузе – это управление субъектным преобразованием студентов, это влияние, взаимовлияние, совместная активная деятельность субъектов (студентов и преподавателей), которая обеспечивает целенаправленность, организованность, согласованность усилий и действий, распределение ответственности за результаты личностно-профессионального развития обучающихся между всеми участниками образовательного процесса.

Выводы. Понимание образования как процесса культурной идентификации и как обращения к духовному опыту другого человека и модернизации в этом ключе работы вузов и прежде всего университетов предполагают высочайшую педагогическую культуру преподавателей. Она отражает духовные ценности, уровень интеллекта, нравственного и эстетического развития, профессиональные знания и умения, способы и формы общения, т.е. субъективный образ мира педагога. Культура и есть плодотворное существование человека, “определенность формы, в которой люди способны и готовы практиковать сложность” (М. Мамардашвили), ибо она исключает любую одноплановость и категоричность оценок, упрощенность и плоскотность восприятия мира и человека. Педагогическая культура преподавателя проявляется в качестве его знаний, умений, в его поведении и отношении к студентам и коллегам, в развитом чувстве меры, в его творчестве. Она отражает индивидуальный образ мира, вобравший его субъективный социокультурный опыт, но именно он сегодня востребован студентами и в наибольшей степени влияет на формирование

профессиональных и личностных качеств будущих специалистов.

Резюме. В статті проводиться аналіз і обґрунтування проблеми формування педагогічної культури та розвитку суб'єктних властивостей особистості педагога як людини культури. **Ключові слова:** педагогічна культура, суб'єктні властивості особистості педагога.

Резюме. В статье проводится анализ и обоснование проблемы формирования педагогической культуры и развития субъектных свойств личности педагога как человека культуры. **Ключевые слова:** педагогическая культура, субъектные свойства личности педагога.

Summary. An analysis and ground of problem of forming of pedagogical culture and development of subjective virtues of teature's personality as cultural individual. **Keywords:** pedagogical culture, subjective virtues of teature's personality as cultural.

Литература

1. Данильчук В.И., Сериков В.В. К прогнозу развития образовательных систем // Известия Волгоградского гос. педуниверситета, сер. "Педагогические науки". 2004. №1.
2. Занина Л.В., Меньшикова Н.П. Основы педагогического мастерства. /Серия "Учебники, учебные пособия". – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 288с.
3. Занина Л.В. Становление гуманной педагогической позиции будущего учителя в условиях многоуровневой системы высшего педагогического образования. Ростов н/Д, 1994.
4. Леонтьев А.Н. Образ мира // Избр. психол. произв.: В 2 т. Т.2. М., 1983.
5. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей. //Макаренко А.С. Избр. пед. соч.: Т.2. М., 1977.
6. Мамардашвили М. Как я понимаю философию. – М., 1992.
7. Мартишина Н.В. Ценностный компонент творческого потенциала личности педагога // Педагогика. 2006. №3.
8. Слободчиков В.И. Реальность субъективного духа // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – с. 380-395.
9. Современный словарь по педагогике /Сост. Рапацевич Е.С. Мн.: "Современное слово", 2001. Подано до редакції 20.04.2008

ДРАМАТУРГІЧНІ ЕЛЕМЕНТИ В ПОЕЗІЇ П.ТИЧИНИ

Киричек Максим Сергійович, доцент кафедри теорії і історії української літератури, ТНУ ім.В.І. Вернадського

У статті розглядається питання використання П.Г.Тичиною у своїй поетичній творчості драматичних художніх засобів, зокрема, монологів, діалогів та полілогів, а також закономірність звернення автора до жанру драматичної поеми. Ключові слова: лірика, драматизм, діалог, монолог, персонаж.

В статье рассматривается вопрос использования П.Г.Тычиной в своем поэтическом творчестве художественных драматических средств, в частности, монологов, диалогов и полилогов, а также закономерность обращения автора к жанру драматической поэмы. Ключевые слова: лирика, драматизм, диалог, монолог, персонаж.

In the article the question of use by P.Tychyna in the poetic creativity of art drama means, in particular, of monologue, dialogues and polybroad is considered and also regularity of the convert of the author to a genre of a drama poem. Key words: lyrics, dramatic, dialogue, monologue, character.

Актуальність пропонованої статті визначається недостатньою увагою літературознавців різних періодів до вивчення драматургічних особливостей поетичної творчості П.Тичини. Тому метою нашої роботи є спроба належного,

глобальному масштабу передбачає необхідність колегіально-професійного об'єднання при допомозі іноязичної мовної складової.

Необхідно придбання культурологічних знань, вміння жити в міжнародному суспільстві, позитивного міжетнічного та міжкультурного взаємодія формувати загальнолюдські та національні цінності на протязі всієї життя.

Изложение основного материала. Семья – малая социальная группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной помощью, моральной ответственностью [16; 194]. Семейное воспитание осуществляет воздействие семьи на подрастающее поколение, формируя на разных этапах взросления личность ребенка - от удовлетворения главных жизненных потребностях при помощи взрослых к удовлетворению материально-биологических, эмоциональных потребностей ребенка до удовлетворения познавательных, социальных потребностях. В семье ребенок постигает основы взаимоотношений между людьми, развиваются его положительные качества, интеллект, погашаются негативные черты, склонности, постигаются ценностные ориентиры. Семья формирует эстетическое восприятие происходящих событий и процессов; происходит становление будущего семьянина, осуществляется половое воспитание; закладываются основы здорового образа жизни, правовых знаний, трудолюбия и гуманизма, отношение к Богу. Семья – это нравственно-бытовые устои, служебный и домашний мир родителей, школа – как сфера образования детей, двор – как временное сообщество. Умирающий В.В.Розанов завещает юношеству стоять на своих ногах и строить свой дом, так как «жизнь есть дом. А дом должен быть тепел, удобен и кругл» [15].

Педагогика – общественная наука объединяющая, интегрирующая, синтезирующая в себе данные всех естественных и общественных наук, связанных с формированием человека (Энциклопедия профессионального образования). Одним из компонентов современной педагогики является семейная педагогика, рассматривающая особенности взаимоотношений родителей и детей в семье, формируя профессиональную подготовку педагогов-специалистов в области семейного воспитания, расширяя кругозор и знания родителей в области педагогики.

Семейная педагогика – наука о воспитании в семье, ее потенциальных возможностях, изучающая специфику семейного воспитания, разрабатывающая научно-обоснованные рекомендации родителям, направленные на формирование личности ребенка (А.Н.Ганичева, О.Л.Зверева, Л.Е.Никонова). Человек, проживая свою жизнь, существует как бы в двух семьях: в той, которая его воспитала, и которую создал он сам. Семейные отношения родителей, в которых находится ребенок на всех этапах своего развития, накладывают отпечаток на личность ребенка, зачастую переносятся уже в новую, созданную взрослым молодым человеком, семью. Одной из главных функций семьи (наряду с репродуктивной, хозяйственно-экономической, коммуникативной и др.) является воспитание детей. Уровень педагогического потенциала в различных семьях разный, что зависит от многих факторов (материально-бытовых, уровня педагогической культуры

Україна XXI століття”), предусматривающая преодоление основного недостатка старой школы и современное формирование обучающегося из объекта в субъект, направленность обучения на самообразование, самосовершенствования, отказа от технократии и экологического скептицизма, признания приоритета гуманитарной культуры [28; с.3-14].

Ценностно-смысловая компетенция отражает представление индивида о ценностях, позволяющих ему определить свое предназначение в мире, место в социуме, самоопределившись в отношении жизненных установок и способов достижения своих целей. То есть, в педагогической практике должен существовать комплексный подход к личности. Обучение – важнейший компонент образовательного процесса. В структуре ценностей молодого человека выделяются общечеловеческие ценности, включающие планетарные – Земля, здоровая экология, мир; ценности сообщества, способствующие укреплению мира, прав человека, терпимости, международного и межкультурного взаимодействия, солидарности и сотрудничества, мирного урегулирования конфликтов; гуманные – человек, свобода, межличностные отношения; социально-гуманитарные – социум, цивилизация, демократия; креативные – творчество, искусство, мировая культура, история; нравственные – духовность, этика и эстетика, религия, образование, красота. К личностным ценностям относятся: Отечество, Родина, патриотизм, гражданственность, профессионализм, интеллект, чувство собственного достоинства, память, развитие, поведение, поступки, рефлексия, любовь, дружба, семья, дети, родители, родственники, коллектив, здоровье, самочувствие, физическое состояние, здоровый образ жизни, деятельность в области экологии. Гражданственность – нравственная позиция, выражающая осознанное и заинтересованное отношение человека к обществу, в котором он живет и действует. Гражданское поведение обуславливается культурой гражданственности как частью общей культуры, включающей духовную, моральную, социальную энергию общества, историческую память, активную жизненную позицию, ощущение себя гражданином. Овладение гражданскими компетенциями означает способность адаптации в условиях современного гражданского общества и правого государства. Гражданственность – это единство правовой, политической и нравственной культуры.

В контексте формирования жизненной компетентности у студентов особое значение приобретает фактор гармонического развития личности, его духовная и материальная составляющие, потребности, мотивы, ценности, виды деятельности и общения. Сужение круга деятельности и общения вызывают деформацию личности; качественно новые признаки и свойства появляются при активном взаимодействии человека с социальной средой, позволяют осуществить личностно-профессиональное становление студентов, способствует формированию их социальной зрелости, опыта жизнедеятельности. Социальные компетентности позволяют лучше освоить изучаемые предметы, определить собственную позицию по многим вопросам, овладеть гражданскими ориентирами, гражданской позицией, расширить свой кругозор, сформировать мировоззрение, овладеть методами социального взаимодействия, достичь успехов в решении коммуникативных задач, что в

научно обгрунтованого дослідження драматургічних особливостей поетичної творчості П.Тичини, що передбачає вирішення наступних завдань: виокреслити з позиції сьогодення драматизм поезії П.Тичини як новаторське мистецьке явище; з'ясувати вагомість поетичного новаторства П.Тичини для розвитку літературного процесу в українській літературі доби.

Ще Арістотель визначав драму як дійство, як “наслідування дії дією, а не розповіддю” [1, с. 56]. Для драматичного твору властиві монологи, діалоги, полілоги, за допомогою яких визначається його спрямування, особливості поведінки, моралі, характеру і психології персонажів. У розвиток подій у драматичному творі автор ніби не втручається. Його мова присутня лише в ремарках різного обсягу. Тому слово у драмі, вимовлене дійовою особою, виступає тим художнім засобом, який є основою характеристики персонажів. У кожного персонажа своє слово, своя мова.

Літературознавче поняття “драми” відрізняється від поняття “драматизм”, яке характеризується загостреною напруженістю дії певного художнього твору будь-якого роду літератури [2, с. 216].

У поезії П.Тичини різних періодів його творчості “драматичне” і “драматизм” присутні. Ці мистецькі категорії суттєво допомагають йому створювати неперевершені поетичні вірші. Проте у працях відомих літературознавців, зокрема: Л.Новиченка, С.Тельнюка, О.Губаря, Л.Коваленка, А.Іщука, П.Кононенка, Г.Вязовського, В.Глузмана це питання малодосліджене. Між тим, уже в ранніх поезіях Тичини яскраво вирізьблюється драматизм і присутність елементів драми.

Скажімо, поезія “Розкажи, розкажи мені, поле...” створена значною мірою за принципами побудови драми. У ній ніби бракує персонажів, дійових осіб і, разом з тим, вони наявні і ведуть між собою розмову-діалог. Перед читачем постає збірний образ селянина-плугатаря і образ поля, на якому він важко працює і тому звертається до нього із запитанням:

Розкажи, розкажи мені поле:
Чого рідко ростуть колосочки?
Поле відповідає:
Ой дощів мені треба, дощів, а не поту,
Бо той піт прилипа до брудної сорочки,
Як плугатар кінчає роботу.

Цілком логічно виникає наступне запитання обох персонажів: “Що ж тепер нам з тобою робити?”. Відповідь теж логічна. Вона вказує на скрутне становище селянина, до долі якого влада байдужа. Отож селянин задовольняється тим, що є, що поле щось вродить і йому щось із врожаю дістанеться:

Ех! Хіба це уперше! Така моя доля.
Хоч кукіль та волошки я буду родити –
Все ж плугатарю є щось із поля [3, с. 50].

Звичайною селянською лексикою, засобами діалогічного мовлення поет осягає скруту долю українського селянина.

Елементи драматизму присутні також і в поезії “Молодий я, молодий...” Її ліричний герой, близький до автора, всю свою енергію і завзяття спрямовує на зміну життя людини на краще. Саме тому він і викликає його на герць. Отож персонажі у цьому творі виразно окреслені – Життя і Ліричний герой:

Гей, життя, ставай, тремти!
Дай я з тебе посміюся.
Хто сміліший: я чи ти –
Подивлюся, подивлюся [4, с. 48].

Діалог наявний і в поезії “Десь на дні мого серця...”. Її закоханий ліричний герой розмовляє зі своєю милою. Розмова ніжна, сердечна і поєднана з явищами природи, які допомагають виразити почуттів закоханих:

Я ішов від озерця.
Ти сказала мені: “Будь здоров!
Будь здоров, ти мій любий юначе..!”
Ах, а серце і досі ще плаче.
Я ішов від озерця...
Десь на дні мого серця
Заплела дивну казку любов.
Говори, говори, моя мила:
Твоя мова – співучий струмок [5, с. 56].

У ранній поезії Павла Тичини наявна медитативна лірика з її монологами-роздумами, з допомогою яких передаються найніжніші почуття людини, які підсилюються явищами природи:

Ви знаєте, як липа шелестить
У місячні весняні ночі? –
Кохана спить, кохана спить,
Піди збуди, цілуй її очі,
Кохана спить... [6, с. 51].

Найяскравішою медитативною поезією П.Тичини, на нашу думку, є “Гаї шумлять...”, монолог якої експресивно дзвінкий і нагадує музичний акорд:

Гаї шумлять –
Я слухаю.
Хмарки біжать –
Милуюся.
Милуюся-дивуюся,
Чого душі моїй
так весело [7, с. 61].

“Дума про трьох Вітрів” має побудову, властиву для драматичної поеми, неперевершеним майстром якої була Леся Українка. В ній наявні чіткі, хоча і казкові персонажі з чітко окресленими характерами й діями. Ці персонажі – Вітри. Образи алегоричні, але відображають певні суспільні сили, певні ідеології:

Що перший Вітер молодий –
Лукавий Сніговий –
Так собі подумав, так помислив:
“А чи не краще б було,
Коли б ти, братіку мій, Ясне Сонечко,
та по-зимньому ісходило?..”
Тож перший Вітер – Сніговий-Морозище –
Летить, гуде, свище,
Снігом хати обкидає,
З людей насміхає:
“Це вас, - каже, - Сонечко веснянее вітає”...
Що другий Вітер молодий –
Безжурний Буровий –
Та так собі подумав, так помислив:
“Хай собі сонечко як завгодно сходить –
Чи по-зимньому,
Чи по-весняному,
Аби мені було можна пити-гуляти,

компетентностей, основаних на личностных свойствах человека, его интеллекте, знаниях, включающих здоровый образ жизни, гражданственность, социальное взаимодействие, коммуникационно-информационные компоненты (социальная компетентность); социально-правовую, персональную, специальную, ауто- и экстремальную компетенции, различные виды деятельности, деловое общение (профессиональная компетентность). Парциальные социальные и профессиональные компетентности взаимодействуют, являются перекрывающимися [10; с.14-20], образуя области покрытия проблемных ситуаций [26; с.13-14], формируя новое качество – социально-профессиональную компетентность – ядром которой являются личностные и интеллектуально-мыслительные характеристики. Находясь под постоянным воздействием источников витальной информации (потоков) – СМИ, литература, искусство, чтение, образовательный процесс, общение со сверстниками, языки, среда; основываясь на витальной (жизненной) компетенции [7; с.140], основы которых закладываются в семье, школе, профессиональных учебных заведениях, формируется жизненная компетентность как многоуровневая, многокомпонентная система, отвечающая интересам личности и общества.

Сегодня к выпускникам вуза предъявляются ряд требований, которым они должны соответствовать: высокая готовность к профессиональной деятельности, то есть наличие профессиональной компетентности; адаптированность в социальной среде, способность продуктивного общения с коллегами, подчиненными, руководителями – социально-коммуникативная компетентность; личностная компетентность – использование своих индивидуально-личностных качеств (толерантность, общительность, креативность, знания, интеллект); междисциплинарные знания, способность ориентироваться в динамически изменяющихся процессах, происходящих в смежных областях – полипрофессиональная компетентность; экстремальная компетентность – способность принятия решений в нестандартных ситуациях повышенной сложности, требующих быстрых, молниеносных решений, основанных на знаниях, опыте, порой, интуиции [27; с.5].

Формулировка целей статьи. Гуманистический подход к образованию – краеугольный камень государственной политики Украины. Гуманистический подход к образованию был провозглашен в Уставе ЮНЕСКО и подтвержден во Всеобщей декларации прав человека (1948), в Конвенции и Рекомендации ЮНЕСКО «О борьбе с дискриминацией в области образования» (1960), в Международном пакте экономических, социальных и культурных прав (1966), в специальных решениях, принятых на 40-й и 42-й сессиях Генеральной ассамблеи (1985, 1987), на Всемирной конференции ЮНЕСКО по правам человека (1993, г.Вена) и других международных документах, касающихся прав человека, целей, задания, содержания образования; подкреплено стремление педагогических кругов к формированию универсальной базы ценностей, связанной с миром, правами человека и демократии.

Гуманизация и гуманитаризация образования является основой главного нормативного документа, определяющего основные направления образовательной реформы в Украине (Державна національна програма „Освіта.

пространство, соответствующее современности, что нашло отражение в документах Болонского процесса, выдвигающих в разработке нормативных требований в сфере высшего образования компетентность выпускника высшего учебного заведения, которое предполагает сдвиг от академических норм к практикоориентированию (профессиональная и социальная подготовленность выпускников). Таким образом, выпускник высшего учебного заведения способен и готов выполнять интегральную деятельность в рабочем мире и обществе. Результатом образовательного процесса является не только процесс обучения, но и получение междисциплинарных интегрированных знаний и навыков.

Современный рынок труда требует выпускника вуза как модель интегрального типа, способного вписаться в требования динамичных изменений в социально-профессиональной деятельности. Выпускник вуза за время учебы должен сформировать ключевые компетентности (социальные, профессиональные, гражданские, коммуникативно-информационные и др.).

На основании системы образования будущего предполагается осуществление перехода от синхронного однолокального процесса обучения к асинхронному мультилокальному обучению; от пассивного обучения – к активному; от статического представления материала к динамическому; от использования реальных объектов к использованию виртуальных объектов, от безличного представления материалов к индивидуальной работе с обучающимися; от однонаправленного представления материала к интерактивному [25; с.52-65].

Процесс формирования личности происходит на протяжении жизненного пути человека в социуме. В.П.Зинченко говорит о единстве трех типов опыта: жизни, жизненного и витального. Первый – это сведения о мире, образ его, отраженный в различных языках культуры. Второй – приобретаетая в процессе проживания, практического постижения жизни. Третий – опыт самостоятельной работы над собой, самостроительство и самосовершенствование, позволяющий в жизненном и профессиональном пространстве сохранить целостность личности, свою духовную сущность, развивать и применять способности к принятию самостоятельных решений и действий. Витальный опыт позволит исследовать и проектировать реализацию жизненных устремлений студенческой молодежи (Н.Г.Свинина) [11; с.49].

Результатом воспитательно-образовательного процесса высшей школы является развитие и формирование человеческой личности, осознание собственного «Я», совершенствование умственно-интеллектуальной деятельности, формируются культурологическая, поликультурная, этнографическая, экологическая, духовно-нравственная, общественно-политическая компетенции. «Выражаясь технически, сегодня нужно говорить о необходимости приобретения компетенции, а не просто специальности или профессии» [5], включая в это понятие не только полученные знания на современном уровне достижений науки и техники и обогащение запаса накопленных, но и формирование новых компетенций.

Целостная единая социально-профессиональная компетентность [9; с.283-286] формируется при взаимодействии социальной и профессиональной

Свою душеньку потішати”...

Що третій Вітер молодий –
Ласкавий Легіт-Теплокрил –
Так собі подумав, так помислив:
“А спасібі, що Сонечко на весну повернуло,
а то б земля навк схолонула, заснула” [8, с. 97-98].

Алегорія думи – передбачення поетом весни яскравої, теплої, сонячної, яка зігріє душу людини, звеселить її й життя побудує інше, краще. Бо ж весна, а весна завжди надія. Подібні алегорії характерні й для творчості І.Франка, зокрема для поезій циклу “Веснянки”:

Гримить! Тайна дрож пронимає народи, -
Мабуть, благодатная хвиля надходить...
Мільйони чекають щасливої зміни,
Ті хмари – плідної будущини тіні,
Що людськість, мов красна весна, обновить... [9, с. 47].

Глибинний драматизм проймає ліричну стихію і ранньої і пізньої поезії майстра, який відтак широко вдається до засобів, близьких до драматургічних. Це засвідчує, насамперед, монологічний плин вірша “Я єсть народ”, в якому почуття ліричного героя й народу зливаються воедино:

Я єсть народ, якого Правди сила
Ніким звойована ще не була.
Яка біда мене, яка чума косила! –
А сила знову розцвіла [10, с. 194].

Є у поета і твори, які можна віднести цілком до драматичного жанру. Це поема “Сковорода і Біснுவатий” та драматична поема “Шевченко й Чернишевський”. У першій, Сковорода полемізує з Біснуватим стосовно його філософії розуміння світу й пізнання людиною самої себе, в другій, видатні діячі української і російської культури та літератури (Костомаров, Мордовцев, Горбунов, Шевченко, Чернишевський) ведуть розмову навколо проблеми засобів досягнення свободи.

У драматичній поемі “Шевченко й Чернишевський” виразна гостро драматична колізія, яка проймає монологи і діалоги персонажів, підкреслюється розгорнутими ремарками. Поетична кучерявість у драматичних поемах Тичини майже відсутня. У них панівною є думка в її найрізноманітніших модифікаціях. Думка для автора є ніби оголеним мечем, з її допомогою він зазирає за грань чуттєвого. Точність поезії тепер для Тичини полягає в глибокій думці. Бо розум – нестаріюча чеснота, яка дарована лише людині, а волевияв розуму в поетичних образах, то і є новаторство. Так розумів новаторство і Потебня. А ще Платон запевняв, що рапсоди – люди, позбавлені здорового глузду, які не відають, що творять.

Таке мистецьке явище, коли митець надає перевагу розумові, зустрічаємо у Пушкіна, в останні роки його життя, який випрямляв свої вірші, намагаючись “позбутися отих самих прикрас”. Така метаморфоза поетичного хисту Пушкіна була помічена Блоком, який радив читати Пушкіна “суховатого, блискучого і справжнього”. Справжній Тичина саме і постає в поемах “Сковорода і Біснуватий” та “Шевченко і Чернишевський”.

Визначену тему статті ми окреслили лише пунктирно. Вона ж заслуговує на значно глибше дослідження, що, безперечно, сприятиме осмисленню Тичини як видатного художника слова і філософа життя.

Джерела та література

1. Аристотель. Поэтика. – Ленинград, Academia, 1927. – С. 56.
2. Літературознавчий словник-довідник. – К., 1997. – С. 216.
3. Тичина Павло. Твори: В 6 т. – К., 1961. – Т. 1. – С. 50.
4. Там само. – С. 48.
5. Там само. – С. 56.
6. Там само. – С. 51.
7. Там само. – С. 61.
8. Там само. – С. 97-98.
9. Франко Іван. Вибрані твори: У 3 т. – К., 1973. – Т. 1. – С. 47.
10. Тичина Павло. Твори: В 6 т. – К., 1961. – Т. 2. – С. 194.

Подано до редакції 20.04.2008

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ НА СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Мороз И.И. к.п.н., доцент кафедры педагогики, РВУЗ «КИПУ»

Педагогическая культура относится к числу таких понятий, относительно которых до сих пор ведутся научные дискуссии. Встречаются различные подходы, по-разному трактующие ее сущность, содержание, структуру, составные элементы. Нет на сегодняшний день единого подхода в понимании путей, способов и средств ее формирования у студентов на учебных занятиях. Как правило, не отрицается ее значение и место в профессиональной деятельности, но по части ее практического осуществления на учебных занятиях, и, в частности, на семинарах, педагоги-практики испытывают определенные затруднения.

Цель данной статьи - осуществить попытку определения структуры и основных элементов педагогической культуры, показать ее значение в деятельности современного специалиста, и, что является самым главным, определить основные пути, способы и средства ее формирования на семинарских занятиях.

Формирование педагогической культуры у студентов на учебных занятиях предполагает наличие у преподавателя глубоких и всесторонне развитых знаний сущности и содержания основных направлений, способов и средств ее практического осуществления. Существует множество определений самого понятия как культура вообще, так и педагогическая культура в частности. Под педагогической культурой мы понимаем специфическое профессиональное образование, означающее определенную степень овладения преподавателем педагогическим опытом, степень совершенства его в учебно-воспитательной деятельности, достигнутый уровень развития личности педагога. Из приведенного определения видно, что данное образование весьма сложное и многогранное явление. Оно характеризует преподавателя как учителя и воспитателя студентов.

Педагогическая культура объединяет в себе элементы образованности и интеллигентности, практической деятельности педагога, его личностные качества. В то же время она содержит в своей основе мировоззренческую, нравственную, интеллектуальную, эмоциональную, волевую и эстетическую стороны [1, с. 428-429]. Педагогическая культура - это не свод каких-то правил, это определенный уровень развития педагога, воспитателя, его готовность и способность решать учебно-воспитательные задачи. Одновременно - это и стремление его к совершенствованию своей личности,

Мотивация, ценностные ориентиры личности, поведенческие установки – важнейшие характеристики компетентностей [9; с.24], поведение и мотивация личности являются результатом взаимодействия между собой ценностей, компонентов компетентностей и социальных установок [9; с.261].

Анализ исследований и публикаций. На рубеже веков проблема формирования и изучения компетентностей продолжала привлекать внимание зарубежной и отечественной науки. Продолжалась разработка новых видов компетентностей: Н.В.Кузьмина – социально-педагогическая [10]; Л.А.Петровская – коммуникативная компетентность [11], А.К.Маркова – профессиональная компетентность, включающая социальную, личностную, индивидуальную компетентности [12], Л.М. Митина – педагогическая компетентность [13], А.В.Хуторской – ключевые компетенции [14], О.Л.Жук [15], А.В.Макаров [16], В.И.Андреев [17] – компетентностный подход в образовании; методические разработки по определению уровня подготовки выпускника – И.Л.Галямина [18], С.В.Коршунов [19], А.В.Макаров [20], О.Л.Жук [21].

В 1966 (27-30 марта) в Берне, по программе Совета Европы, для реализации преобразований в процессе обучения были разработаны (Г.Халаж) компетенции, приведенные в докладе В.Хутмахера [22] и принятые Советом Европы как пять ключевых компетенций, которые должны быть сформированы у молодого поколения европейцев: политические и социальные компетенции; компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе; компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией; компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества; способностью учиться на протяжении жизни, в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной, так и социальной жизни [23; 7-8].

Ключевые компетенции отражают необходимость приобретения молодым поколением качеств, которые позволят достойно войти в социум, правильно оценивая изменения, происходящие в обществе, профессионалом, способным реализовать свои профессиональные возможности, продолжая непрерывно обучаться и совершенствоваться

В украинской педагогической прессе и нормативных документах применяется термин «компетентностного подхода» в образовательном процессе, который предполагает формирование выпускника вуза как теоретически подготовленного, обладающего суммой знаний, так и получившего навыки трудовой деятельности, способного быстро реагировать на запросы времени. В «Национальной доктрине развития образования Украины в XXI веке» основной целью национального и гражданского образования провозглашается приобретение молодым поколением социального опыта, унаследования духовных ценностей украинского народа, достижения высокой культуры межнациональных отношений, формирования у молодежи индивидуальных черт гражданина Украинского государства. Образование способствует развитию духовности, моральной, эстетической, трудовой, экономической культуры. Наивысшей ценностью государства должен стать интеллектуальный и культурный уровень ее народа [24].

Европейские государства планируют создать единое образовательное

путем беспрепятственного развития внутренних качеств, направленных на удовлетворение конкретных целей, достигаемых в данной конкретной системе»[5; с.464]

Современные реалии социально-экономических преобразований в обществе ставят новые задачи перед педагогической наукой в плане инновационных изменений, ориентированных на компетентностный подход в образовании, основанный на международном научном и практическом опыте многих стран мира – США, Западной и Восточной Европы, государств СНГ, являющие собой этап развития образования, соответствующий эпохе глобализации, построения социально-ориентированной экономики, требующие радикальных реформ образования. Ориентированное на компетентностное образование потребовало смены образовательной парадигмы. Американский ученый Т.Кун сформировал понятие «научной парадигмы» как сущность научного познания. «Под парадигмами я подразумеваю признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному обществу модель постановки проблем и их решения». [6; с.11]

Компетентностный подход в образовании имеет свою историю и этапы развития. Так, ориентированное на компетенции образование (competence based education – CBE), формировалось в 60-е годы XX века в США, где американским лингвистом Н.Хомским был введен термин «компетенция» для обозначения знания своего языка (как скрытое потенциально-актуальное) и употребления языка, связанного с мышлением, навыками, опытом говорящего, являясь непосредственным отражением компетенции [7; с.9] (когнитивно-личностное).

То есть, компетентность является качеством высокообразованного человека, обладающего профессиональными знаниями, опытом, способным осуществлять профессиональную деятельность, адаптироваться к изменяющимся условиям трудовой деятельности. Можно говорить о профессиональной компетентности, высоком профессионализме личности, взаимосвязывая эти понятия, считая компетентность более широким, в то время как профессионализм – это компетентность в определенном виде деятельности [8; с.82], хотя в работах ученых в 90-е годы, компетентность трактовалась как синоним профессионализма и только как одна из их составляющих (т.е. профессионализм включает компетентности). По определению Д.Куна, компетентность – общий уровень способностей или квалификации, демонстрируемый человеком.

В 1970 – 1990 г.г. компетентностный подход используется в языковой практике («коммуникативная компетентность» Д.Хаймса), а также в области профессиональной деятельности человека – управлении, руководстве, общении. Появляются понятия «социальная компетентность», «мотивированные способности».

В 1984 году в Лондоне издана работа английского психолога Дж. Равена «Компетентность в современном обществе», в которой автор дает развернутую трактовку компетентности, перечень (классификацию) 37 видов компетентностей, рассматривая проблему компетентностей не только с точки зрения профессиональных приоритетов, но и с учетом социальных установок.

деятельности, стремление к новым достижениям.

Основными элементами педагогической культуры, по которым собственно и идет ее формирование у студентов на учебных занятиях, в том числе на семинаре, являются: педагогическая направленность личности; широкий кругозор, психолого-педагогическая эрудиция и интеллигентность; высокая нравственность; сочетание рационального и эмоционального, органическое единство интеллекта с высокими чувствами; высокий уровень педагогических знаний и умений, организованность в учебно-познавательной деятельности; умение гармонично сочетать учебно-воспитательную деятельность с научным поиском ее совершенствования; высокая культура общения и поведения; повышенная требовательность к себе, развитая потребность в самосовершенствовании, самообразовании, самовоспитании, саморазвитии; развитая педагогическая техника и педагогический такт; гуманное, уважительное отношение к людям, самокритичность [2, с.80].

Конечно, все названные элементы педагогической культуры тесно связаны между собой, образуют сложную единую цепь взаимодействия. И, разумеется, на семинаре они решаются преподавателем комплексно. Современная педагогическая теория и практика располагают большим и разнообразным арсеналом различных видов семинаров. Среди них наиболее часто применяются в вузовской практике: просеминары; семинары вопросов и ответов; развернутая беседа по заранее разработанному плану; комментированное чтение; заслушивание и обсуждение письменных рефератов и их оценка; дискуссия; конференция; решение проблемных задач; семинары-занятия на производстве; семинары - пресс-конференции; «мозговой штурм»; спецсеминары; «круглый стол» и другие [3, с.470-475]. Они призваны решать основные функции: закрепление, углубление и расширение знаний студентов, усвоенных на лекции и в ходе самостоятельной работы; контроль за качеством и количеством усваиваемой информации; развитие творческого профессионального мышления и устной речи; овладение и развитие познавательной мотивации; формирование навыков оперирования формулировками, понятиями, определениями; овладение умениями и навыками постановки и решения актуальных проблем и задач, опровержения, отстаивания своей точки зрения; формирование ответственности и принципиальности в суждениях, смелости в оценке выступления коллег, самокритичности, коллективизма, культуры общения, взаимоотношений и др.

Конечно, каждый из названных видов семинара имеет свои цели, определенную структуру, особенности методики подготовки и проведения. И каждый из них обладает большими потенциальными возможностями для формирования у студентов практически всех названных элементов педагогической культуры. Успех в реализации этих объективных возможностей практически всецело будет зависеть от преподавателя, проводящего учебное занятие, его педагогического мастерства [4, с.19-25].

Решая эту задачу, важно сформировать у студентов четкое понимание и осознание того непреложного факта, что знание основ педагогики и психологии, наличие в профессиональном арсенале управленца любого уровня и профессии разносторонних знаний, навыков и умений педагогической

культуры является важной составляющей успеха его деятельности. В любой деятельности всегда есть место педагогике. Это верно хотя бы потому, что там, где работают люди, с ними приходится общаться, взаимодействовать, управлять их деятельностью, обучать, воспитывать и развивать их [5, с.13-14].

Семинар по своей структуре состоит из трех частей: вводной, основной и заключения (подведение итогов).

Во вводной части в качестве главной ставится задача положительно смотивировать студентов на глубокое и всестороннее рассмотрение вынесенных на семинар проблем, показать их теоретическую и практическую значимость, определить его цели и порядок проведения. И при этом важно всем своим поведением и речевой деятельностью сориентировать студентов на дружную и согласованную совместную работу. Каждый должен осмыслить, понять и согласиться, что культура как таковая, так и педагогическая в частности невозможна без ясного осознания необходимости этой деятельности, четкой ее организации, порядка, дисциплины и ответственности. Культура и анархия - понятия несовместимые.

На первых семинарах, в особенности на младших курсах (первом и втором), следует обратить внимание студентов не только на особенности семинаров как формы учебных занятий, специфике подготовки к ним, но: и дать рекомендации о поведении на семинаре, умении слушать, оппонировать, доказывать, отстаивать свою точку зрения, соблюдать культуру общения и педагогический такт. Убедить студентов, что быть с педагогической точки зрения культурным человеком - это значит быть успешным в своей деятельности, во взаимодействии с людьми, в их обучении и воспитании, иметь высокий положительный авторитет и имидж. Не лишним будет сказать молодым юношам и девушкам о том, что их высокая педагогическая культура, образованность и интеллигентность являются важным фактором здорового морально-психологического климата в их будущей семье, скажутся положительно на воспитании и обучении их детей.

В основной части семинара формируются основные знания, навыки, умения культуры обучения и воспитания людей; умение слушать, задавать вопрос, анализировать ответ, понимать другого, быть внимательным, наблюдательным, устанавливать контакт, видеть и понимать реакцию аудитории, передавать свое отношение к тому, о чем идет речь, заинтересовывать, увлекать объяснением, ориентироваться в обстановке. Учить участников семинара педагогически грамотному объяснению, которое создает наилучшее условие для развития мотивации студентов, творческого подхода к обсуждению поставленных проблем, формирует личность, обеспечивает благоприятный психологический климат, предупреждает создание психологических барьеров, позволяет максимально использовать и развивать личностные и профессиональные качества студентов.

Развивая речь студентов, следует ориентировать их на применение в ходе обсуждения вопросов семинара как вербальных, так и невербальных средств коммуникации (мимики, жестов, пантомимики). Учить культуре устной и письменной речи. Всемерно побуждать студентов произносить как монологи, так и диалоги. Следует давать рекомендации по отдельным

технического прогресса. Глобализация подразумевает длительный, единый, планетарный процесс объединения людей и технологий; выход связей между странами на новый всемирный уровень общественных отношений, при котором средства массовой коммуникации (радио, телевидение, Интернет) позволят преодолевать традиционные границы, требующие радикальных реформ в области образования (И.А.Василенко, Н.П.Вашекин, В.Н.Веденский, О.Гирный, С.И.Долгов, М.С.Какон, А.С.Капто, В.А.Клименко, Л.Лашук, Н.Нефилова, А.С.Панарин, Н.Е.Покровский, В.Д.Шадриков, Э.Л.Фрост, Д.А.Шутов, А.Щербаков).

Термин «постиндустриальное общество» был введен профессором Гарвардского университета Д.Беллом около пятидесяти лет тому назад, характеристиками которого являются технологизация, наука, информация, знания [2]. Постиндустриальное общество является современным этапом развития цивилизации, основным экономическим ресурсом которого является информация, связанная с наукоемкими базовыми технологиями, предполагающим высокий уровень образования, квалификацию, переводя человеческий капитал в главную движущую силу экономического роста.

Д.Белл [3], определяя постиндустриальное общество, указывает на переход экономики от преимущественного производства товаров к производству услуг, проведению исследований, организации системы образования и повышение качества жизни. Постиндустриальное общество предполагает возникновение нового класса – консультантов, экспертов, технологов. Отвечая на запросы общества, образование разрабатывает инновационные (опережающие) методы и технологии, направленные на формирование такого качества личности, как компетентность, которое включает личностные характеристики и социально-профессиональные свойства человека.

Постиндустриальный период развития общества предполагает реформирование системы высшего образования, включающее разработку и применение инновационных педагогических технологий для формирования социально-профессиональных компетентностей, гуманистическо-аксиологической компетентности. Развитие новейших информационных и коммуникационных технологий формирует глобальное информационное общество, в котором движущей силой являются информация, высокий уровень образования, знания, включающие и экологические.

В условиях глобализации (стирание границ в плане информационных потоков), нарастания социальной напряженности, экологических проблем (загрязнение земли, воды, атмосферы), разрушения морально-нравственных, духовных принципов, необходим переход к устойчивой модели человеческого общества, который требует более высокого уровня человеческого сознания мышления, формирования новых человеческих качеств [4; с.195-215].

Цель, которая ставится перед современной системой образования - формирования высокообразованной, свободной и духовной личности, способной к самоопределению, самообразованию, саморегуляции и самоактуализации в динамично развивающемся мире. «Конечной исключительной целью образования является воспитание свободной личности

Внимание акцентируется на раскрытии сущности содержания понятия «духовные ценности старших дошкольников». Выявлены подходы к изучению психолого-педагогических основ духовных ценностей дошкольников. Доказана необходимость проведения целенаправленной образовательной работы по формированию у старших дошкольников духовных ценностей. Подчеркивается роль взрослого, интеграция воспитательных взаимодействий детского сада и семьи. **Ключевые слова:** духовность, духовные ценности, старший дошкольный возраст, региональное культурно-историческое наследие, духовная культура педагога, интеграция семейного и общественного воспитания.

Summary. Theoretical and methodological bases of the problem of formation of spiritual values of senior preschool children are provided in this article. The main idea of the article is the discussion of concept «spiritual values of senior preschool children». The author stresses on the approaches to studying psychological and pedagogical bases of senior preschool children upbringing. The author describes the role of the adult in the integration of kindergarten and family interaction. **Keywords:** spirituality, spiritual values, a senior pre-school age, a regional cultural and historical heritage, spiritual culture of a teacher, an integration of family and social upbringing.

Література

1. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. – М.: Мысль, 1998. – 253с.
2. Бех І. Формувати у дитини почуття цінності іншої людини // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 2 (16). – С 16-21.
3. Бондаревская Е.В. Методологические стратегии личностно-ориентированного воспитания // Воспитание как встреча с личностью (Избранные педагогические труды в двух томах. – Т. II. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2006. – 504 с.
4. Крылова Н.Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
5. Подьяков Н.Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста. – М., 1996. – 32с.
6. Психологические тесты / Под ред. А.А. Карелина: В 2-х т. – М.: Гуманитарный издательский центр «Владос». – 1999. Т.1. – 312 с.

Подано до редакції 21.05.08

УДК 371.314

ЖИЗНЕННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ – ЦЕЛОСТНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ВИТАГЕННОГО ОПЫТА

Бреставец Надежда Александровна

преподаватель кафедры английского языка, ВНУ имени В.Даля г. Луганск

Постановка проблемы. Жизненная компетентность – многоуровневая категория, которая формируется на протяжении всей жизнедеятельности человека, начиная с семьи, взаимоотношений с окружающими, проходит этапы социализации, приобретает жизненный опыт, осваивает ценностные ориентиры, профессиональные навыки, благодаря воспитанию, образованию, профессиональной деятельности, находясь под постоянным воздействием витагенной информации.

По Дж.Равену [1] «компетентность представляет собой множество и подмножество, а проблемы целостной компетентности носит уровневый характер, определяющийся соответственными компетентностями.

Со второй половины 80-х годов XX века на Западе вошло понятие «глобализация» (Дж.Маклин, К.Манхейм, Ф.Махлуп, Р.Робертсон, М.Уотерс, М.Хайдеггер, Ф.Хауф), которое, как процесс, является продуктом научно-

элементам техники речи. Просветить их об особенностях голоса: силе звука, полетности, гибкости, диапазоне и тембре. Следить за дикцией, которая представляет собой ясность и четкость в произношении слов, слогов, звуков [6, с.65].

Реализуя главную функцию обучения - развивающую, создавая с этой целью проблемные ситуации, ставя проблемные вопросы, формируя дискуссионную обстановку, преподавателю необходимо внимательно следить за её ходом и содержанием. Тактично учить студентов умению слушать другого, задавать и отвечать на вопросы, вести полемику, всегда относясь к своему оппоненту уважительно, гуманно, доброжелательно. Практика проведения семинаров показывает, что значительная часть студентов, особенно это заметно не первых годах обучения в ВУЗе, не умеют слушать, не знают техники слушания. Выделяют следующие виды слушания: рефлексивное (активное), нерефлексивное (пассивное), эмпатическое [6,с.69].

Нерефлексивное (пассивное) слушание - это умение внимательно молчать, не вмешиваясь в речь собеседника своими замечаниями. Рефлексивное (активное) слушание представляет собой процесс расшифровки смысла сообщений. Выяснить реальное значение помогают рефлексивные ответы, среди которых выделяют выяснение, перефразирование, отражение чувств и резюмирование.

Эмпатическое слушание позволяет переживать те же чувства, которые переживает собеседник, отражать эти чувства, понимать эмоциональное состояние собеседника и разделять его. При эмпатическом слушании не дают советов, не стремятся оценить говорящего, не критикуют, не поучают. Студенты, овладевая элементами педагогической культуры, под руководством и с помощью преподавателя должны овладеть всеми видами слушания.

Весь ход семинарского занятия, его деловая, демократическая, творческая обстановка, подлинный гуманизм в отношениях и общении, глубокое, всестороннее и заинтересованное обсуждение учебной группой вынесенных на семинар проблем в максимальной степени формируют у студентов знания, навыки и умения обучения и воспитания людей. Само собой это, как правило, не приходит. Это дается, прежде всего, продуманной и целеустремленной работой педагога как при подготовке к учебному занятию, так и в процессе его проведения.

В заключительной части семинара педагог, давая общую оценку семинару, качеству рассмотрения вынесенных проблем, анализируя выступление студентов, ход и результаты дискуссии педагогически обоснованно, грамотно и тактично анализирует знания, навыки и умения студентов, продемонстрированным элементам педагогической культуры. Дает практические советы и рекомендации по их дальнейшему развитию как всей учебной группе, так и каждому выступающему студенту в отдельности.

Решающим фактором успеха в решении указанных проблем является сама личность педагога, проводящего семинар. И его внешний вид, поведение, общение со студентами, умение руководить ходом семинара, педагогическое мастерство, педагогическая техника и такт, безупречная нравственно-эстетическая культура окажут главное, убеждающее и формирующее

воздействие на студентов в вооружении их знаниями, навыками и умениями педагогической профессиональной культуры.

Резюме. В статье предпринята попытка проанализировать некоторые структурные элементы педагогической культуры и на этой основе дать характеристику основным путям, способам и средствам ее формирования у студентов на семинарских занятиях.

Резюме. У статті проаналізовані деякі структурні елементи педагогічної культури та на цьому ґрунті дана характеристика основних шляхів, заходів та засобів її формування у студентів на семінарських заняттях.

Summary. Some pedagogical culture structural elements are analyzed in the article; on this ground the characteristics of its forming among the students at the seminars is presented.

Использованная литература:

1. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич.-Мн.; 2005.- С.428-429.
2. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие / Под ред. И.А. Зязюна.-М., 1989.- С.80,136-146.
3. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. – К.,1998.- С.470-475.
4. Хайрулдинов М.А., Мороз И.И. Учебно-методическое пособие. Самостоятельная работа студентов по педагогическим дисциплинам.- Симферополь, 1998.- С.19-25.
5. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для ВУЗов.-СПб, 2000.- С.13-14.
6. Мороз И.И. Психология деятельности и учебный менеджмент. Учебное пособие.- Симферополь, 2004. – С.65,69.

Подано до редакції 20.04.2008

УДК 811.161.2:[81'271:371.214]

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ВИМОВНИХ НАВИЧОК УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ШКІЛЬНИХ ПРОГРАМАХ ТА ПІДРУЧНИКУ

Анафієва Ельзара Різаївна, кандидат педагогічних наук

РВНЗ „Кримський інженерно-педагогічний університет”, м. Симферополь

Постановка проблеми. Проблема формування орфоепічних навичок українського мовлення першокласників у зіставленні з російським та кримськотатарським є недослідженою, вона майже не відображена у науково-методичній літературі. Це пояснюється тим, що методика кримськотатарської мови, а також методика російської та української мов з урахуванням кримськотатарської до недавнього часу не розроблялась. Тому ми спиралися на праці, в яких розглядаються проблеми російсько-української двомовності, а також проблеми навчання іноземної мови, використовували значний досвід дослідження у колишньому Радянському Союзі проблеми навчання російської мови у національних школах.

Метою даної статті є дослідження питань формування вимовних навичок українського мовлення молодших школярів у шкільних програмах та підручнику.

Виклад основного матеріалу і результатів досліджень. Нами було проаналізовано програми з української мови для перших та других класів середньої загальноосвітньої школи з української мови шкіл з російською мовою викладання [1; 9-25], які використовуються також у школах з кримськотатарською мовою навчання. У пояснювальній записці до програми визначена основна мета навчання – забезпечити початковий рівень

свою діяльність (вчинки, дії, поведінку) і в сьогоднішній, і в майбутньому за законами добра, честі, людяності, а й мали стійкий імунітет до усіх негараздів нашого життя. Необхідно створити відповідні умови для одухотворення інтелектуальних, моральних та естетичних цінностей, для трансформації знань (раціональний компонент) у свідомість і підсвідомість (емоційно-духовний компонент) дитини. На нашу думку, тільки за такої умови людина стає вінцем природи і має корінну відміну від тваринного світу.

Ефективне здійснення процесу формування духовних цінностей у старших дошкільників засобами культурно-історичної спадщини можливе лише в контексті загальної системи виховання духовності за наступних умов: використання педагогами комплексу виховних засобів, що сприяють впровадженню засвоєних духовних цінностей у життєдіяльність дітей, зближенню їх вербальної і реальної поведінки; створення в дитячому колективі атмосфери, що стимулює інтерес дітей до духовних цінностей, втілених у культурно-історичну спадщину регіону; залучення до педагогічного процесу дошкільного закладу сімей вихованців; створення ситуацій, що вимагають самостійної діяльності дітей на основі сформованих духовних цінностей.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Теоретичний аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури з проблем духовності дозволяє нам зробити висновок, що в сучасних науках про людину духовність здебільшого розглядається як інтегративна якість особистості, яка проявляється у моральній поведінці, у естетичному ставленні до оточуючого світу, у прагненні до пізнання предметів та явищ дійсності, у потребі самоздійснення.

Таким чином, наш аналіз особливостей процесу формування духовних цінностей у дітей старшого дошкільного віку показав, що старший дошкільний вік – сенситивний період, коли закладаються основи формування духовності, духовних почуттів, духовних цінностей, будування на цій основі сприйняття світу та світовідношення, любов до всього живого.

Подальшого дослідження потребують проблеми визначення аксіологічного підходу до виховання дітей дошкільного віку, проблема підготовки педагогічних працівників дошкільних закладів до формування духовних цінностей у старших дошкільників засобами регіональної культурно-історичної спадщини.

Резюме. В статті досліджуються теоретико-методологічні засади формування духовних цінностей у старших дошкільників. Уточнено зміст поняття «духовні цінності старших дошкільників». Виявлено зміст духовних цінностей старших дошкільників та визначено їх психолого-педагогічні основи. Доведено необхідність проведення цілеспрямованої освітньої роботи з формування у старших дошкільників духовних цінностей. Підкреслено значення ролі дорослого, інтеграція родинного та суспільного виховання. **Ключові слова:** духовність, духовні цінності, старший дошкільний вік, регіональна культурно-історична спадщина, духовна культура педагога, інтеграція родинного та суспільного виховання.

Резюме. В статье исследуются теоретико-методологические основы проблемы формирования духовных ценностей старших дошкольников.

2. Принцип відповідності розвиваючого середовища особливостям саморозвитку й розвитку дошкільника.

3. Принцип суперечливості змісту виховно-освітньої роботи, як основа дитячого саморозвитку й розвитку. Цей принцип заснований на положенні про протиріччя як основну рушійну силу розвитку й саморозвитку людини взагалі і дитини зокрема.

4. Принцип «інтриги, що розвивається». На думку М. Подд'якова, інтенсивне нагромадження й розвиток невизначених, дифузних знань створює могутню приховану енергію процесу навчання. Вона виявляється на певному етапі у вигляді лавиноподібних «ага-реакцій» – власних відкриттів дитини. Якщо ми хочемо, щоб активність дітей не вщухала, необхідно, вважає дослідник, будувати процес навчання таким чином, щоб задоволення дітей отриманими новими знаннями в кінці заняття сполучалося у них з бажанням узнати, що ж буде на наступному занятті. Цей шлях веде до активізації творчості дитини (прогнозування, здогадки, передбачення тощо).

5. Формування творчості на всіх етапах навчання та виховання дітей. Для дітей повинні створюватися умови для широкого експериментування з тільки-но засвоєним матеріалом.

Творча дитина, творча особистість, вважає М. Подд'яков, це результат всього способу життя дошкільника, результат його спілкування з дорослим, результат його власної активності [5, с. 8-10]. Нам видається така постановка питання дуже плідною і перспективною. Адже одним з проявів духовності людини, на нашу думку, є творче ставлення до праці, до природи, до мистецтва, взагалі до світу.

У процесі виховної роботи ми акцентуємо увагу на формуванні у старших дошкільників інтелектуальних, моральних та естетичних духовних цінностей. Тобто духовні цінності ми умовно поділяємо на три блоки:

Інтелектуальні: допитливість, інтерес до пізнання невідомого, прагнення навчитися самостійно (читати, рахувати, конструювати, малювати, майструвати тощо).

Моральні: справедливість, правдивість, сором'язливість, совість, чесність, доброта, відповідальність, милосердя, співчуття, взаємодопомога, любов, життєрадісність, свобода, людяність, щирість.

Естетичні: краса природи, естетичне середовище сім'ї, дитячого садка, естетика одягу, естетика зовнішнього вигляду, естетика поведінки.

Умовність такого поділу полягає в тому, що: по-перше, педагогічний процес має цілісний, комплексний характер, будь-який розподіл його змістовного компонента має свідомо умовний характер; по-друге, вікові особливості старших дошкільників (про які вже йшлося) зумовлюють мобільність, постійну трансформацію і перетікання цінностей з однієї групи до іншої і навпаки; по-третє, всі ці цінності тісно взаємопов'язані між собою, впливають на формування одна одної й, навіть, створюють кумулятивний ефект («вибухоподібне» зростання показників формування духовних цінностей у певні періоди розвитку дітей).

Мета виховної діяльності з формування духовних цінностей у старших дошкільників, на нашу думку, полягає в тому, щоб діти не тільки будували

комунікативних умінь та елементарних знань з української мови й правопису, відповідних умінь і навичок, а також інтелектуальний розвиток учнів та етнокультурознавчі знання. У програмі зазначено, що в основі умінь українського мовлення лежать частково-мовленнєві уміння – орфоспічні, граматичні та словниковий запас.

Проаналізуємо орфоспічні уміння, визначені у програмах. На кінець першого року навчання учні повинні оволодіти такими уміннями: чітка вимова звуків [o], [a] незалежно від місця наголосу; тверда вимова звука [ч]; пом'якшена вимова звука [ц']; вимова дзвінких приголосних (крім [г] у деяких словах у кінці та середині слів); вимова нескладового [у] на місці букви *в* після голосних: *автобус, сказав*; вимова фрикативного звука [г] у словах та закінченнях прикметників *-ого, (синього, білого)*; вимова африкатів [дж], [дз], [дз'].

На кінець другого класу учні повинні оволодіти уміннями, які зазначені у першому класі, а крім того, до них у програмі додаються ще такі уміння: вимова приголосних звуків, які позначаються буквою *ц*; чітка вимова приголосного звука [г] у закінченні *-ого (чорного, синього)*; вимова пом'якшених приголосних звуків [ж'], [ш'] перед *і*; вимова твердих приголосних звуків [г], [к], [х] перед закінченнями *-и*; вимова м'якого приголосного звука [г'] у дієслівних формах на *-уть, -ють, -ать, -ять*; пом'якшеного подовженого приголосного звука [ц'] у дієсловах на *-ться: сміє[ц':]а*, м'якого подовженого звука [с':] – у дієсловах на *-шся: сміє[с':]а*; вимова звука [й] у сполученнях [бйа], [пйа], [вйа], [мйа], що на письмі позначається апострофом: *б'я, п'я, в'я, м'я*.

Як зазначено у програмі, зміст українського мовного матеріалу розроблено на основі порівняльного аналізу російської й української мов. У роботі з дітьми-кримськими татарами такий підхід до визначення змісту може бути прийнятним, тому що більшість дітей добре володіє і постійно користується російською мовою. Однак, на наш погляд, для роботи з учнями-кримськими татарами цей зміст треба доповнити матеріалом на основі порівняльного аналізу кримськотатарської, української та російської мов. Саме це і є одним із завдань нашого дослідження.

Важливим є положення програми про те, що збагачення словникового запасу і його активізація в мовленні відбувається на основі текстів для слухання-розуміння, заучування напам'ять та створення на уроках ситуацій мовлення з метою розвитку умінь спілкуватися. У програмі визначені такі теми для роботи з розвитку мовлення: Знайомство. Ввічливість. Родина. Школа. Клас. Навчальне приладдя. Дитячі ігри. Українські дитячі ігри тощо.

Ці теми стали підставою для визначення лексики, яку ми опрацювали на уроках української мови. Хоч у змісті програми не виділено три аспекти вивчення звуків (фізичний, анатомо-фізіологічний, функціональний), – як зазначає професор С. О. Караман, – вони вивчаються в шкільному курсі мови в єдності, що забезпечує засвоєння учнями фізіолого-акустичних і функціональних ознак звуків як цілісного явища.

Відомості про *акустичні* властивості мовних звуків, що виникають внаслідок дії звукових хвиль на орган слуху, учням необхідні для правильного

розуміння фонематичних явищ: мовні звуки розрізняються залежно від того, що лежить в їх основі – тон чи шум, – і відповідно безпомилкового поділу їх на дві групи: голосні і приголосні, приголосні в свою чергу на дзвінкі і глухі.

Фізіологічному аспекту, пов'язаному з вимовою того або іншого звука, в шкільній фонетиці приділяється значна увага. Адже лише детальне пояснення будови мовного апарату дає змогу учням збагнути, що в момент мовлення людина від звичайного дихання переходить на так зване „мовленнєве”. Струмін повітря з легенів через трахею потрапляє в гортань поштовхами, кількість яких співвідносна з кількістю складів. У гортані струмін зустрічає першу перешкоду – голосові зв'язки, що під великим тиском повітря вібрують і відіграють вирішальну роль у творенні голосних чи приголосних звуків.

Якщо голосові зв'язки тісно зімкнені, подібно до натягнутих струн, утворюються голосні звуки, коли ж розслаблені голосові зв'язки – утворюються приголосні звуки. З гортані струмін повітря разом з голосом чи з голосом і шумом, або тільки з шумом потрапляє в надгортанні порожнини (до глотки, ротової чи носової порожнини). У надгортанних порожнинах, завдяки роботі відповідних мовних органів і систем їх взаємодії, й утворюються різноманітні звуки. Анатомо-фізіологічна природа звуків у шкільній фонетиці засвоюється практично, тому під час ізольованої вимови звуків української мови необхідно, щоб учні стежили за артикуляцією кожного звука.

Функціональний аспект забезпечує системність у вивченні фонетики у школі. Учні повинні засвоїти ряд понять: протиставлення звукових пар, сполучуваність звуків, їх уподібнення, пристосування, чергування, пом'якшення і напівпом'якшення звуків у потоці мовлення перед голосним *і*, чергування голосних і приголосних звуків, спрощення, подовження, склад, складоподіл, наголос та ін., що допоможуть учням оволодіти фонетичною системою української мови.

Відповідно до програми з української мови для першого класу розроблено підручник [2], що використовується і у школах, в яких навчаються кримські татари. Цей підручник складений за тематичним принципом. Тематика відповідає програмі. Навчальний матеріал представлено переважно малюнками. Серед них є предметні малюнки (сонечко; дівчинка; чайка), а також є сюжетні малюнки (розваги дітей; родинне коло), які мають стати основою розвитку аудіювання та говоріння, а також опрацювання окремих мовних особливостей, зокрема вимови окремих специфічних звуків української мови, засвоєння вимови слів. Наприклад, робота над темою «Знайомство» дає можливість відпрацювати звук [ч] на таких словах як *дівчинка, хлопчик, собачка*; робота над темою “У гостях у бабусі й дідуся” – звук [г] на таких словах як *гість, годувати, глечик, гратися*.

У додатку до підручнику подано завдання для розвитку мовлення, є вправи для роботи над розвитком фонетико-орфоепічних умінь та навичок. Вони стосуються слухання, повторення, самостійного вимовляння, побудови висловлювань з опрацьованими словами, вивчення напам'ять віршів, ігор, чистомовок, скоромовок, лічилок тощо.

До зазначеного підручника розроблено методичні розробки уроків усного українського мовлення в 1 класі чотирирічної початкової школи з російською

культурного середовища проживання дитини.

На основі філософського принципу гуманізму визначено культурні смисли виховання, які полягають: у ціннісному відношенні до дитини як самоцілі, захисті її прав і свобод, опорі на природні моральні чесноти, прагненні до самовдосконалення, включенні у соціокультурну творчість, навчання способам життєтворчості. На базі цих положень була розроблена концепція дитинства, яка стверджує самостійне значення цього періоду життя людини. Є. Бондаревська підкреслює необхідність культивування охоронного відношення до дитинства та допомоги прожити цей період в радості й повноті устремлень [3, с. 96].

Сучасна концепція дитинства акцентує увагу на позитивному значенні раннього розвитку дитини, прояву її суб'єктності як головного показника цілісного особистісного її розвитку, на особливостях душевного життя особистості в дитинстві. Ці положення є теоретичною базою процесу формування духовних цінностей у дитинстві.

Сучасні дослідження проблеми духовних цінностей, та їх формування у молодого покоління йдуть в Україні в різних напрямках. Науковий пошук українських педагогів звертається і до християнської традиції, і до зв'язків з естетичним вихованням, і до класичної педагогічної спадщини (С. Русова, В.Сухомлинський), і до природи як засобу формування духовних цінностей тощо.

Відомий сучасний український педагог та психолог І. Бех під духовними цінностями особистості розуміє «існування людини за законами Істини, Добра і Краси». Великого значення автор надає принципам відбору методів розвитку особистості, коли акцент робиться на взаємній повазі, розумінні, любові і співтворчості вихованця і вихователя; заохочення дітей до відповідей, які хотіли б почути від них; схваленню дитини з боку дорослого, якого вона найбільш любить та поважає; наданню дитині свободи вираження думок, почуттів та ін. [2, с. 16-21].

Аналіз цих та інших досліджень переконує, що ефективним засобом виховання духовних цінностей у старших дошкільників є мистецтво, оскільки саме в ньому представлені ідеальні моделі високоморальної поведінки особистості та краси людського духу. У творах мистецтва духовність людини розкривається в художніх образах, які викликають глибокі моральні та естетичні переживання і закладають фундамент духовної спрямованості особистості.

У побудові програми формування духовних цінностей ми використали результати досліджень М. Подд'якова, який розробив систему принципів побудови програм виховання та навчання дошкільників:

1. Принцип оптимального співвідношення процесів розвитку й саморозвитку. Автор справедливо вважає цей принцип базовим, на якому будується решта принципів системи. Основна ідея застосування цього принципу – гармонія між процесами розвитку, що керуються дорослими і процесами саморозвитку, обумовленими власною активністю дитини. Розвиток дитини, що організується дорослими, повинен в той же час стимулювати й хід її саморозвитку.

намагалися визначити рівень дослідженості проблеми на сучасному етапі та теоретично обґрунтувати систему духовних цінностей старших дошкільників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема духовних цінностей органічно пов'язана з відношенням людини до різних історичних подій, життєвих проблем, до культурних явищ. Це наповнення життєдіяльності людини ціннісно-смысловим змістом. Дискусійним питанням і в психології, і в педагогіці залишається питання про класифікацію цінностей. Важливим це питання видається тому, що шляхом певної класифікації можна окреслити межі цінностей. Зауважимо, що, на нашу думку, неможливо розташувати цінності в порядку їх важливості, тому що будь-яка така спроба включає елемент суб'єктивності і є певним чином відносною.

С. Ансімов виділяє наступні групи цінностей: абсолютні цінності: життя, здоров'я, знання, прогрес, справедливість, духовна досконалість, гуманність; антицінності (псевдоцінності): хвороба, смерть, нещасття, містика, деградація людини; релятивні (відносні) цінності, які мають непостійний характер і змінюються залежно від історичних, класових, світоглядних позицій: ідеологічні, політичні, релігійні, етичні, класові, групові [1, с.15-45]. З точки зору С. Ансімова, цінності класифікуються: вищі цінності буття – людина і людство; цінності матеріального життя людей; соціальні цінності; цінності духовного життя суспільства.

Російська дослідниця Н. Крилова вказує, що в гуманістичній педагогіці базові цінності поділяються на дві умовні групи: цінності-чесноти (альтруїзм, емпатія, терпимість), в основі яких лежать найбільш значимі норми відношення до іншої людини, і цінності життєдіяльності (самореалізація, свобода, співробітництво, підтримка, інтерес, взаєморозуміння), в основі яких лежать поведінкові та діяльнісні норми, соціальні цінності, що забезпечують існування людини серед інших людей [4].

В сучасній педагогічній науці утверджується нова парадигма формування особистості в дитинстві та в шкільний період. Виховна система, що пропонується, спрямована на ціннісне відношення до дитини, культивування її індивідуальності і самобутності. Ціннісна спрямованість виховання полягає в тому, що воно звернене не тільки до розуму, але й до душі дитини (В.Зеньківський), відповідає на суттєві питання життя людини, про його смисл і мету (М. Пирогов), допомагає спроектувати план життя вихованців (К.Вентцель), організує соціальний досвід особистості, сприяє організації середовища життя (С. Шацький), допомагає сформувати ідеали, переконання, духовний світ особистості (В. Сухомлинський). Ми спираємось на концепцію особистісно-орієнтованого виховання [3]. Є. Бондаревська розглядає дитину як найвищу цінність виховання, її самоцінність. Вона підкреслює, що ціннісне відношення до дитини проявляється у любові до неї, визнанні її суб'єктності і підтримки її індивідуальності і моральності [3, с.95-98]. Методологічно виваженою є позиція автора щодо значення культури як цінності виховання. Вона вважає, що культура як цінність виховання полягає у своєму змісті, який необхідно зберігати і передавати новим поколінням, а також в її особистісному значенні, як сфера естетичного переживання, духовного саморозвитку, культурного зростання [3, с. 96]. Особливо наголошується на створенні

мовою навчання (Посіб. для вчителя. – К.: «Початкова школа», 2002. – 128 с. (автори О.Н. Хорошковська, Л.О. Кутенко).

У цьому посібнику представлено різноманітні вправи та завдання, спрямовані на формування фонетико-орфоепічних навичок та умінь. Серед них: слухання та повтор за учителем (звуків, складів, слів, словосполучень, речень, текстів); заучування напам'ять (текстів: віршів, скоромовок, чистомовок, загадок, пісень, ігор тощо); самостійна вимова слів у завданнях відгадати загадку, назвати предмет, озвучити малюнок тощо; побудова речень та невеликих діалогічних висловлювань з використанням опрацьованих слів (відповіді на запитання за змістом прослуханого тексту, за малюнками, рольова гра).

Переважають завдання на слухання та повтор за учителем, далі за кількістю йдуть вправи на заучування напам'ять, вправи на самостійну вимову слів, є також окремі вправи на побудову речень.

Крім практичних завдань над звуком, словом та текстом, у підручнику представлена робота, спрямована на формування уявлень про особливості звучання, вимови слова, звукового складу слова. Учням пропонують звернути увагу на вимову слова (окремої форми), розрізнити українське й російське слово, знайти у групі слів чи невеликому тексті слово з певним звуком, перекласти слово українською мовою. Ці завдання складають порівняно невелику частину завдань, оскільки основним є розвиток мовлення учнів.

Висновки. Таким чином, можна дійти висновку, що на матеріалі підручника, на наш погляд, можна формувати орфоепічні навички українського мовлення, але ми пропонуємо доповнити ці матеріали вправами, які ґрунтуються на зіставному аналізі фонетико-орфоепічних явищ української, кримськотатарської та російської мов. Це пояснюється тим, що на українське мовлення дітей-кримських татар, які навчаються у школах з кримськотатарською та російською мовами навчання, впливає не тільки російська мова, але й кримськотатарська.

Резюме. У даній статті автор представляє аналіз шкільних програм та підручнику з української мови на предмет формування орфоепічних навичок в учнів початкових класів. **Ключові слова:** аналіз, шкільна програма, підручник, орфоепічні навички.

Резюме. В даній статті автор представляє аналіз шкільних програм і учебника по українському языку на предмет формирования орфоэпических навыков у учеников начальных классов. **Ключевые слова:** анализ, школьная программа, учебник, орфоэпические навыки.

Summary. In this article an author represents the analysis of the school programs and textbook from Ukrainian for the purpose of forming of orthoepic skills at the pupils of initial classes. **Keywords:** analysis, school program, textbook, orthoepic skills.

Література

1. Програма для середньої загальноосвітньої школи 1-2 класи. – К.: Початкова школа. – 2001. – 296 с.
2. Хорошковська О.Н., Охота Г.І. Українська мова: Усний курс: Підручник для 1 класу шкіл з російською мовою навчання. – К.: Освіта, 2002. – 159 с.

Подано до редакції 21.04.2008

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

*Овчинникова Марина Викторовна, кандидат педагогических наук,
доцент, РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)*

Постановка проблемы. В соответствии с Концепцией гражданского воспитания личности в условиях развития Украинской государственности, Концепцией национального воспитания, Концепцией внеклассной воспитательной работы общеобразовательных школ, построение целостного педагогического процесса на основах гражданственности и патриотизма – один из важнейших аспектов в обеспечении становления гражданина Украины.

Для реализации поставленной задачи необходима специальная профессиональная подготовка учителя, учителя-патриота, умеющего организовать необходимую работу с учащимися в урочное и внеурочное время. Кроме того, одним из основных принципов реализации Государственной национальной программы «Освіта. Україна ХХІ століття» является «национальная направленность образования, которая состоит в его органическом сочетании с национальной историей, и народными традициями» [2]. В Государственной национальной программе «Учитель» среди приоритетных задач выделяются: модернизация системы подготовки педагогических работников; обновление содержания и форм профессиональной деятельности педагогических работников; повышение роли учителя в формировании гражданского общества и др. [3].

Одним из направлений реализации поставленных задач мы считаем целесообразное использование потенциала краеведения в аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов, в научно-исследовательской деятельности, в том числе.

Цель статьи – рассмотреть возможности применения метода проектов в научно-исследовательской работе будущих учителей при изучении истории краеведения.

Анализ исследований и публикаций. Различными аспектами подготовки будущих учителей к краеведческой работе, а также вопросами использования краеведения в вузе с целью обучения и воспитания студентов занимались учёные Т. Вайда, А. Лысенко, В. Матияш, Т. Мищенко, В. Романько, О. Тимец, В. Обозный, Н. Самохина, С. Совгира; проблемы краеведческой работы в общеобразовательной школе отражены в трудах В. Бенедюк, А. Кошоллап, Н. Огиенко, А. Остапец, М. Откаленко, Н. Соловей.

В то же время, использование краеведческой работы в научно-исследовательской деятельности студентов раскрыто недостаточно.

Изложение основного материала. В работе студенческой проблемной группы (руководители Овчинникова М.В., Пирожкова А.О.), которая изучала проблему воспитания гражданина Украины в рамках комплексного исследования РВНЗ „КГУ” (г. Ялта) „Разработка инновационных технологий подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях поликультурного образовательного пространства” (государственный регистрационный номер 0103U004597), одним из направлений было изучение

плани продуктивных виды діяльності схожі з грою. Аналіз сучасної наукової літератури та теоретико-експериментальних досліджень свідчить про значний інтерес до проблеми духовності, виховання духовних цінностей у дошкільників, що підкреслює її актуальність.

Водночас, залишаються недостатньо вивченими питання, пов'язані із визначенням змістовної сутності духовних цінностей старших дошкільників; розробкою діагностичних методик вивченні духовних цінностей; використанням регіональної культурно-історичної спадщини як ефективного засобу формування духовних цінностей у старших дошкільників та розробкою педагогічних технологій.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Дитина не тільки привласнює, але і творить культуру. «Усі досягнення людства, – пише М. Подд'яков, – вся його культура – це результат пошукової діяльності. Оволодіння людською культурою повинне народжувати у дітей невичерпний, ненаситний пошук, який виступає як основа дитячої творчості» [5]. Процес соціального і духовного розвитку старших дошкільників передбачає не тільки і не стільки засвоєння дитиною духовних цінностей, скільки становлення власного ставлення до них, перетворення і трансформації духовних цінностей у власні особистісні досягнення.

На нашу думку, духовна творчість дитини полягає у породженні нею нових форм дієвого відношення до світу, нових зразків культури в процесі засвоєння творчого потенціалу людства.

Дошкільний вік – це тільки початок формування взаємовідносин дитини з іншими людьми. У цей час ще можливо відкрити дитині світ душі іншої людини, не як суперника чи конкурента, а як особистості зі своїм світоглядом, почуттями, ідеалами, проблемами та труднощами. Дорослим, що оточують дитину в повсякденному житті треба допомагати їй розпізнавати життєві реалії та будувати свою поведінку за нормами добра, милосердя, толерантності.

Дорослий для дитини – не просто одна з умов її розвитку разом з багатьма іншими, а фундаментальна онтологічна підстава самої можливості виникнення власне людського в людині, підстава її нормального розвитку і повноцінного життя.

Подібна спільність по суті і є той простір, та ситуація розвитку, де вперше зароджуються специфічні, власне людські здібності, що дозволяють людині стати і бути суб'єктом свого життя. Як свідчать дані сучасних досліджень, принцип розвитку – динамічне перетворення систем зв'язків і відносин між людьми в певній спільності в процесах соціалізації (отожнення) і індивідуалізації (відособлення). При цьому індивідуалізація визначається як процес оформлення унікального і неповторного Я, набуття індивідом все більшої самостійності і відносної автономності.

У нашому дослідженні ми широко використовували індивідуальний підхід у поєднанні з колективними формами навчання і виховання дітей старшого дошкільного віку.

Формулювання цілей статті. На основі вивчення та аналізу філософської, психологічної, педагогічної, історико-краєзнавчої літератури ми

найвищу цінність виховання, її самоцінність. Вона підкреслює, що цінніше відношення до дитини проявляється у любові до неї, визнанні її суб'єктності і підтримки її індивідуальності і моральності [3, с.95-98]. Методологічно виважено є позиція автора щодо значення культури як цінності виховання. Вона вважає, що культура як цінність виховання полягає у своєму змісті, який необхідно зберігати і передавати новим поколінням, а також в її особистісному значенні, як сфері естетичного переживання, духовного саморозвитку, культурного зростання [3, с. 96]. Особливо наголошується на створенні культурного середовища, де проживає дитина.

На основі філософського принципу гуманізму визначено культурні смисли виховання, які полягають: у ціннісному відношенні до дитини як самоцілі, захисті її прав і свобод, опорі на природні моральні чесноти, прагненні до самовдосконалення, включенні у соціокультурну творчість, навчання способам життєтворчості. На базі цих положень була розроблена концепція дитинства, яка стверджує самостійне значення цього періоду життя людини. Є. Бондаревська підкреслює необхідність культивування охоронного відношення до дитинства та допомоги прожити цей період в радості й повноті устремлень [3, с. 96].

Сучасна концепція дитинства акцентує увагу на позитивному значенні раннього розвитку дитини, прояву її суб'єктності як головного показника цілісного особистісного її розвитку, на особливостях душевного життя особистості в дитинстві. Ці положення є теоретичною базою процесу формування духовних цінностей у дитинстві. В культурно-історичній спадщині (особливо в її регіональному вимірі) втілено основні духовні цінності народу, його уявлення про моральні та естетичні ідеали, основні чесноти людини, подані зразки поведінки, що схвалювалися суспільством протягом століть. Сучасна педагогічна наука все частіше звертається до народних джерел, акцентує увагу на їх виховному потенціалі.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз досліджень Л.Артемової, А.Богуш, Л. Венгер, Б. Волкова, Н. Волкової, Л. Виготського, В.Давидова, О.Денисюк, О. Запорожця, О. Леонтєва, В. Мухіної, Т. Маркової, В. Нечаєвої, Т. Овчиннікової, М. Подд'якова, Т. Поніманської, В.Слободчикова, Є. Ісаєва, О.Смирної, М. Стельмаховича, Д. Фельдштейна, Д.Ельконіна та інших дозволив виділити основні особливості старшого дошкільного віку, що обумовлюють специфіку процесу формування у дітей духовних цінностей і визначити компоненти змісту цих духовних цінностей.

Основною тенденцією дошкільного віку є виникнення прагнення дитини бути таким же, як дорослий. Наслідуючи дорослих, дитина виявляє самостійність, привчається до суспільно корисної праці. Потреба бути як дорослий задовольняється в сюжетно-ролевій грі, найскладнішому виді діяльності, яким дитина оволодіває протягом дошкільного віку. Специфічними для дошкільного віку є продуктивні (образотворчі) види діяльності: малювання, конструювання, аплікація, ліплення.

У результаті здійснення цієї діяльності дитина виробляє не тільки якийсь продукт, відображаючи в ньому свої враження і досвід життя, але так само розвиває моторику, уяву, увагу, пам'ять та інші пізнавальні процеси. У цьому

использования краеведения не только как средства систематического и всестороннего познания учащимися родного края в процессе учебной, внеурочной и внешкольной работы, но и средства нравственного, гражданского, эстетического и физического воспитания учащихся, их всестороннего роста и развития способностей.

Разработка проблемы проводилась в теоретическом (изучение теории и истории краеведения), практическом (изучение методики преподавания краеведения, использование краеведческого материала на различных уроках и во внеурочной деятельности) и непосредственно краеведческом направлениях (включение студентов в краеведческую деятельность, которая способствует проблемному пониманию материала, самостоятельной исследовательской работе).

Научно-исследовательская работа по изучению краеведения была организована для студентов всех педагогических специальностей РВУЗ КГУ (историки, филологи, математики, будущие учителя изобразительного искусства, начальных классов), поэтому для каждой категории студентов некоторые задания были разные. Для студентов специальности «Начальное обучение» был прочитан спецкурс «Теория и методика историко-краеведческой работы в начальных классах», разработанный Пирожковой А.О., который предусматривал, кроме материала, изучаемого в работе проблемной группы, изучение методических особенностей и возможностей применения историко-краеведческой работы с младшими школьниками в условиях Автономной Республики Крым. Остальные студенты теоретический блок исследовали по следующему плану: изучение теоретических основ краеведения как науки, истории краеведения, видов краеведения, а также интересующее практически всех краеведение в Крыму: историография Крыма – основные периоды в истории Крыма; этнография Крыма: периодизация появления народов в Крыму, особенности их культуры, современные народы Крыма; изучение достопримечательностей (рукотворных и природных) в их связи с историческими событиями в Крыму; изучение личностей, сыгравших определенную роль в развитии Крыма.

В организации работы проблемной группы использовались различные формы и методы. Студенты слушали лекции, выполняли практические задания, принимали участие в дискуссиях, выполняли научно-исследовательские проекты, готовили рефераты, выступления на конференции, статьи по теме исследования.

При изучении темы «Краеведение как наука», после проведения вводных лекций был использован метод проектов – организации обучения, при которой у студентов формируются знания в процессе планирования и выполнения практических заданий – проектов. При этом учитывались следующие основные требования к использованию рассматриваемого метода: наличие социально или личностно значимой проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска решения; теоретическая, практическая, познавательная значимость предполагаемых результатов; самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность студентов; структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных

результатов); использование исследовательских методов (определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотез для их решения, обсуждение методов исследования, оформление результатов, анализ полученных данных, выводы) [9].

Результатом предлагаемого проекта должно было стать издание Бюллетеня об истории краеведения. Для подготовки материала к изданию, студенты разделились на малые группы. Историки рассматривали периодизацию и документальные свидетельства, становление общественного краеведения, математики рассматривали становление школьного краеведения, филологи анализировали вклад известных литературных деятелей и других известных личностей в развитие краеведения. При этом вся добытая информация анализировалась в группе, передавалась из группы в группу, происходил обмен источниками информации.

В результате сбора материала, его обобщения, систематизации, обсуждения, соответствующего оформления проведенной работы, студентами были сделаны следующие выводы, которые опубликованы в виде выпуска бюллетеня.

Итак, по результатам анализа литературы в развитии краеведческой науки в Украине выделены четыре этапа: 1) донаучный – с древнейших времён до начала XVII века; 2) краеведение в Украине в условиях Российской империи – XVII – нач. XX века; 3) краеведение в Украине в советский период – 1917 – 1991 гг.; 4) краеведение в независимой Украине – с 1991 года.

Донаучный период. Во времена Киевской Руси изучение родного края происходило на бытовом уровне, и его принято называть «народным краеведением». Информация об истории, выдающихся событиях, происходивших на территории того или иного региона, об интересных личностях складывалась в народный фольклор, переписывалась летописцами; знания об особенностях природы, сельскохозяйственной деятельности передавалась из поколения в поколение. Через песни и обряды у детей формировалась любовь к родному краю. Информация из летописей помогала в поисках полезных ископаемых, использовалась при разделении территории государства на княжества много веков назад.

Краеведение в Российской империи. Становление краеведения на научной основе является заслугой Петра I, который в указе от 13 февраля 1718 г. предписывал докладывать обо всех интересных находках краеведов, за что те должны были награждаться. Тем самым было признано государственное значение местных памятников прошлого.

Предпосылки становления краеведения как науки в конце XVIII – XIX веках: развитие промышленности и в связи с этим необходимость разведки новых месторождений полезных ископаемых; науки и техники (в том числе железной дороги и пароходства) и в связи с этим исследование ранее неизвестных территорий страны; увеличение роли университетов в обществе и государственной политике; возникновение научных обществ: Истории и древностей Российских (1804 г.), Географического (1845 г.), Археологического (1846 г.); введение в школьную программу таких предметов как «Родиноведение» и «Отечественное», а также «Естествознание».

УДК 372.034 + 372.01

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТА ПІДХОДИ ДО ЗМІСТОВОЇ СУТНОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Бондаренко Наталія Борисівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач,

Слов'янський державний педагогічний університет

Постанова проблеми. Аналіз різних підходів до визначення духовності, духовних цінностей показав, що їх об'єднує те, що в змісті духовності як її серцевині вчені виділяють моральні цінності. Тому ми вважаємо, що моральність є найбільш важливою складовою людської духовності, що знаходить прояв в таких якостях особистості, як добро, милосердя, гуманізм, свобода, любов, повага до ближнього тощо. Зміст поняття «духовність» дуже близький до змісту поняття «моральність». Про це свідчить той факт, що у визначенні духовності використовуються категорії моралі.

Крім того, ми вважаємо, що нарівні з моральними цінностями функціонують і розвиваються естетичні цінності, які сприяють не тільки розвитку моральних, але й естетичних якостей особистості. Тому правомірним є розгляд процесу одухотворення моральних і естетичних цінностей. Краса у будь-якому прояві завжди приваблює людину і сприяє розвитку переживання краси, формує естетичні почуття і здібність закарбувати їх у поетичному слові, в малюнку, мелодії та в інших видах художньої творчості.

Метою нашого дослідження є аналіз сутності однією з центральних категорій - поняття цінності. Ми вважаємо, що майбутні педагоги в процесі вирішення проблеми формування особистості дошкільника мають бути підготовлені до використання інноваційних технологій особистісно-орієнтованого виховання, основою якого є формування духовності.

Виходячи із цих визначень, ми розглядаємо духовні цінності як суб'єктивну значущість для особистості властивостей і якостей духовного життя людства, що обумовлює поведінку людини в конкретній ситуації життєтворчості. Логіка наукового аналізу вимагає розгляду різних думок і підходів до визначення цього складного поняття. Розмаїття думок та трактувань поняття цінність в науках про людину (філософії, культурології, психології, педагогіці тощо) залежить від різних методологічних установок дослідників, предмету конкретної науки, завдань конкретного дослідження.

В сучасній педагогічній науці утверджується нова парадигма формування особистості в дитинстві та в шкільний період. Виховна система, що пропонується, спрямована на ціннісне відношення до дитини, культивування її індивідуальності і самобутності. Ціннісна спрямованість виховання полягає в тому, що воно звернене не тільки до розуму, але й до душі дитини (В.Зеньківський), відповідає на суттєві питання життя людини, про його смисл і мету (М. Пирогов), допомагає спроектувати план життя вихованців (К.Вентцель), організує соціальний досвід особистості, сприяє організації середовища життя (С. Шацький), допомагає сформувати ідеали, переконання, духовний світ особистості (В. Сухомлинський). Ми спираємось на концепцію особистісно-орієнтованого виховання [3]. Є. Бондаревська розглядає дитину як

вчителів. З цією метою здійснено аналіз існуючих наукових поглядів на сутність ключових понять досліджуваної проблеми, інтерпретації підходів до професійної компетентності особистості педагога у контексті безперервної освіти.

Згідно проведених досліджень, у контексті визначених пріоритетів сучасні науковці єдині в тому, що одним із перспективних наукових пошуків і напрямів виступає підготовка вчителів до професійного самовдосконалення як основної людської якості особистості, яка в подальшому стане запорукою особистісного саморозвитку й духовного самовдосконалення, ефективної її самореалізації.

Висновки. Підсумовуючи, слід зазначити, що саме шляхом безперервної освіти людина постійно розвиває всі набуті під час навчання знання, вміння, навички, власні здібності, підвищує свій професійний рівень, поповнює свій практичний досвід, намагається встигати за всіма змінами в суспільстві, швидко пристосовується до нових вимог, які постають перед нею, і в кінцевому підсумку – отримує високий рівень професійної компетентності.

Резюме. Однією з основних ідей реформ освіти є ідея її безперервності. В статті підкреслюється важливість навчання впродовж усього життя. Аналізуються принципи розвитку освіти, що були сформульовані у меморандумі Європейської Комісії у 2000 році. **Ключові слова:** безперервна освіта, реформування освіти.

Резюме. Одной из основных идей реформирования образования является идея его непрерывности. В статье подчеркивается важность обучения в течение всей жизни. Анализируются принципы развития образования, которые были сформулированы в меморандуме Еврокомиссии в 2000 году. **Ключевые слова:** непрерывное образование, реформирование образования.

Summary. One of the main ideas of the reforming of education is the idea of its continuity. The importance of lifelong learning is underlined in the article. The principles of the development of education that were formulated in a EC memorandum of lifelong learning in 2000 are analysed. **Keywords:** lifelong learning, reforming of education.

Література

1. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. К.: ІВЦ «Видавництво «Політехніка», 2003. – 200с.
2. Нові технології навчання // Матеріали науково-методичної конференції: «Проблеми безперервної освіти в сучасних умовах соціально-економічного розвитку України»: Наук.-метод. Зб. – Івано-Франківськ. – 2002. – С.13-15.
3. A memorandum on Lifelong Learning // http://www.education.gov.mk/edu/edu_division/life_long_learning.htm.

Подано до редакції 05.06.08

Тенденции развития краеведения XVIII в.: поисковые работы по изучению родного края руководствовались официальными документами государственных органов власти – императора и Сената; большая часть описаний губерний была составлена знатоками-краеведами без организации научных экспедиций и массовых походов; при поддержке государства краеведение получило популярность в школах и среди населения.

В поисках, сборе и систематизации краеведческих материалов большую роль сыграли российские ученые, педагоги, а также представители дворянства и других слоёв населения – С.Ремезов, В.Татищев, М.Ломоносов, Н.Новиков, П.Рычков, В.Крестинин, А.Фомин и др., в работах которых помимо изучения природы, географии, истории того или иного региона страны, описывались быт, культура, искусство народов, населявших данную территорию. Одновременно с развитием научного подхода к изучению местности, развивалось и общественное краеведение, участниками которого было местное население.

К концу XVIII в. в краеведении выделяются два направления: *официальное* и *общественно-демократическое*. Для официального открылись значительные перспективы, когда указом Сената от 1 ноября 1777 г. предписывалось подготовить топографические описания всех губерний. В 1784-1786 гг. они составлялись по единой программе, где, кроме характеристики природных условий и экономики, предусматривались и вопросы местной истории [1].

Общественно-демократическое направление получило своё развитие в популяризации изучения родного края среди населения. Учителя, учащиеся, старожилы и представители различных слоёв населения, в том числе представители дворянства в ссылке занимались сбором краеведческого материала, организацией краеведческих музеев, начали писаться записки о посещённых местах.

В конце XVIII – XIX в. большую роль в изучении старых и новых регионов стали играть путешественники П. С. Паллас (1741-1811), В. Ф. Зуев (1754-94), К. И. Габлиц (1752-1821), П. И. Сумароков (?-1846) и др. Именно в это время начинается подробное и всестороннее изучение Крыма как нового региона России.

Важную роль в изучении регионов Российской империи данного периода сыграли специально организованные общества и комиссии: Общество для исторических исследований – первое краеведческое общество в России (Архангельск, конец XVIII в.), Общество истории и древностей Российских (1804 г.), Географическое общество (1845 г.), Археологическое общество (1846 г.), Общество любителей естествознания, антропологии, этнографии (1863 г.), и учёные комиссии: Императорская Археологическая комиссия (1859 г.), Таврическая учёная архивная комиссия (1887 г.) – шестая из 35 подобных комиссий, организованных в губернских центрах России [5]. Большое значение в развитии краеведческой науки имели учебные заведения Российской империи, на территории Украины, в том числе (Казань, Харьков, Киев, Одесса) и местные отделения научных обществ.

Немалую роль в изучении особенностей Российского государства

сыграли писатель и ученый С. В. Максимов, собравший огромный литературно-этнографический материал, вошедший в его книги «О русской земле», «О русских людях» и др., В. И. Даль, посвятивший себя составлению «Толкового словаря живого великорусского языка», а также многие писатели, учёные и педагоги (А. Н. Островский, И. А. Гончаров, Н. С. Лесков, А. П. Чехов и др.). Вопросы краеведческой работы обсуждались на страницах периодических изданий («Русский экскурсант», «Экскурсионный вестник», «Журнал для воспитания», «Учитель», «Русский педагогический вестник», «Журнал для родителей и наставников», «Сын отечества», «Московский телеграф», «Отечественные записки», «Москвитянин» и др.).

К началу XX века в Российской империи насчитывалось несколько сотен научных товариществ. Со временем работа данных организаций была систематизирована и направлена на изучение многих аспектов: природа (биология, ботаника, зоология), природные ресурсы, история, этнография губерний и др.

В Украине развитие краеведения как науки и краеведческих обществ активно началось в XIX веке. Краеведение получило основное развитие в научных и учебных заведениях (университеты, лаборатории высших учебных заведений). Финансирование исследований было плохим. Лишь около трёх десятков научных и научно-технических товариществ, преимущественно императорских, получали государственные субсидии.

Большую роль в изучении Левобережной Украины в 60-х гг. XIX века сыграл А. М. Лазаревский (1834-1902), автор около 450 печатных трудов. Можно сказать, что именно А. М. Лазаревский стал основателем всестороннего историко-краеведческого исследования территории Украины, в первую очередь Черниговской губернии [12].

Краеведение в Украине в советский период – 1917 – 1991 гг. Сразу же после революции 1917 года были созданы государственные учреждения, ведавшие учетом и охраной памятников. Для охраны памятников старины 1 июня 1918 г. принимается декрет о реорганизации и централизации архивного дела, а октября того же года – декрет о регистрации и охране памятников искусства и старины. В течение первых 5 лет Советской власти было взято на учет 2350 отдельных памятников и 520 усадеб [4].

Следующий этап в развитии краеведения как науки в Украине связан с зарождением советской власти.

По данным Майданца, 20-е годы XX века были «золотыми годами» краеведения в Украине. В это время координационную работу по развитию краеведческого направления исторической науки взяла на себя Всеукраинская академия наук (ВУАН). В ноябре 1922 года была создана Киевская комиссия краеведения при ВУАН, в состав которой входили А. Лобода, А. Фомин, П. Тутковский. Украинский комитет краеведения возглавил М. Яворский, заметную роль в развитии краеведения сыграла деятельность М. Грушевского, Д. Багалия, С. Рудницкого и др. учёных [7].

В середине 20-х годов активно сотрудничают ЦБК и Украинский комитет краеведения. Наряду с издававшимися с 1923 года ЦБК журналом «Краеведение» и с 1925 года «Известия ЦБК», в Украине с 1927 года издаётся

підміняють безпосередню пораду консультанта і якісну допомогу людині зорієнтуватися в цьому потоці інформації. Такі консультаційні пункти повинні бути в безпосередній близькості від нашого будинку і доступні кожній людині, а консультанти повинні особисто знати своїх клієнтів, їх потреби і кваліфікацію. Останнім часом виникає багато приватних консультацій, а також консультаційних пунктів при різних фірмах і організаціях. Це, проте, не знімає відповідальності з держави за надання рівноправного доступу до подібних послуг.

Принцип 6: Наближення освіти до будинку.

Мета – наблизити освітні можливості до будинку за допомогою мережі учбових і консультаційних пунктів, а також використовуючи інформаційні технології. Для більшості з нас як формальна, так і неформальна освіта – від дитячого саду до клубу літньої людини – відбувається безпосередньо за місцем проживання, а значить, головна відповідальність за розвиток системи безперервної освіти лягає на місцеві органи влади. Культурна різноманітність є найважливішим багатством Європи, і зберегти місцеві особливості і традиції, у тому числі й у сфері освіти, – завдання всіх місцевих спільнот. При всій свободі пересування і тих перевагах, які вона надає, люди не повинні бути вимушені залишити своє рідне місто або селище, щоб здобути якісну освіту. Це особливо важливо стосовно інвалідів й інших слабо захищених груп населення. Інформаційні технології в цьому плані надають величезні можливості отримання якісної освіти без великих витрат і в будь-якому віддаленому місці. Використовуючи дистанційне навчання, люди можуть мати постійний цілодобовий доступ до освіти, де б і коли б вони не вирішили продовжити своє навчання. У свою чергу, міста як центри всіляких освітніх послуг та інноваційних методик для будь-якого віку і будь-якого напрямку повинні стати тим джерелом ресурсів та ідей, яке створить систему дійсно загальнодоступної безперервної освіти. За допомогою міжнародних проектів, програм співпраці і міжнародних зв'язків ця система вже зараз набуває транснаціонального характеру. Наближення освіти до будинку також має на увазі створення культурно-просвітницьких центрів в безпосередній близькості від нашого житла – не тільки в школах і ВНЗ, але і в торгових центрах, клубах, музеях, бібліотеках, релігійних центрах, парках, центрах відпочинку і на робочих місцях [3].

Міністри підкреслили видатне значення навчання впродовж життя: «...у майбутній Європі, де знання складатимуть основу суспільства та економіки, стратегії навчання впродовж життя необхідні для того, щоб витримувати випробування конкурентоспроможності та застосування нових технологій і для зміцнення соціальної єдності, забезпечення рівних можливостей та покращення якості життя» [3].

У зв'язку з цим, одним із пріоритетних напрямів, діяльності вчителів є активізація рівня професійного самовдосконалення та готовність здійснювати керівництво власною самостійною роботою на професійному рівні. Стає очевидним, що цілеспрямоване й ефективне розв'язання вказаних завдань стає можливим лише за умови розробки теоретично обґрунтованої моделі психолого-педагогічних умов успішного вдосконалення фахової майстерності

освіти, але і привернути тих, хто ефективно вирішує подібні питання в громадських організаціях або в професійному середовищі. Професія вчителя, в цілому, змінює свій початковий зміст. Вчителі стають все в більшій мірі консультантами, наставниками і посередниками, чіе завдання – допомогти вчитися самому формувати свою освіту й усвідомити свою особисту відповідальність за це. А, отже, і методи навчання – як у формальній, так і в неформальній системі освіти, повинні змінюватися у бік пріоритету особистої мотивації, критичного мислення й уміння вчитися.

Принцип 4: Нова система оцінки здобутої освіти.

Мета – корінним чином змінити підходи до розуміння і визнання учбової діяльності та її результатів, особливо у сфері неформальної й формальної освіти. У суспільстві й економіці, заснованих на знанні, повноцінне використання людського чинника стає заставою конкурентоспроможності та успіху. Відповідно, як для працівника, так і для працедавця величезне значення мають дипломи, атестати і сертифікати, що підтверджують кваліфікацію. Вони набувають велику роль в інтегрованій Європі з єдиним ринком праці, свободою пересування і вільним вибором освітньої установи. У європейських країнах вже діє система визнання дипломів про вищу освіту, проте, у сфері неформальної і формальної освіти потрібні значні поліпшення. Визнання цих видів освіти допомогло б повніше відобразити індивідуальний учбовий досвід особи і підвищити мотивацію до безперервного навчання. Необхідно розробити високоякісну систему "Акредитації попередньої і неформальної освіти" (Accreditation of Prior and Experiential Learning - APEL), яка відображала б всі знання, уміння, навички і весь досвід людини та була б загально визнана в європейському контексті. Така система могла б повністю розкрити весь потенціал людини, про яку навіть вона сама може не підозрювати. До розробки цієї системи повинні бути привернуті професійні педагоги і методисти, представники органів влади і працедавці, а також соціальні партнери і громадські організації. Природно, така система оцінки знань має на увазі активну участь самої людини.

Принцип 5: Розвиток наставництва і консультування.

Мета – впродовж всього життя забезпечити кожному вільний доступ до інформації про освітні можливості в Європі і до необхідних консультацій і рекомендацій. Якщо раніше нам доводилося ухвалювати рішення про вибір професійної кар'єри або освітньої установи часто всього лише один раз, тепер подібна порада про те, що робити далі (і не тільки в професійній сфері), потрібна людині впродовж всього життя. Отже, повинна бути створена постійна консультативна служба, яка могла б надати рекомендації у сфері освітнього, професійного й особистого розвитку, і була б орієнтована на інтереси та потреби активного користувача. Сама ця служба також має активно виходити до своїх клієнтів, підтримуючи їх мотивацію до учіння, допомагаючи знайти свій шлях в безлічі освітніх послуг і попереджаючи можливі невдачі. Це повинно бути чимось на зразок "брокерської контори", де інтереси клієнта ставляться над усе, а завданням брокера є оптимальний підбір інформації для вироблення якнайкращого плану дій на майбутнє. Інформаційні технології та Інтернет відкривають нові обрії для подібного консультування, хоча зовсім не

журнал «Краєзнавство», правда, в 1930 году он уже прекращает своё существование. В этом же году журналы «Краеведение» и «Известия ЦБК» объединяются в журнал «Советское краеведение», который выходит до 1936 г.

Тридцатые годы в Украине ассоциируются с рядом негативных тенденций в области изучения республики. Был распушен Украинский комитет краеведения, закрыты краеведческие периодические издания, имели место политические преследования активистов историко-краеведческого движения в Украине [14].

Годы Второй мировой войны и Великой Отечественной войны несколько изменили характер исследований краеведов. Всё внимание было обращено к недавно отгремевшей войне. Организовывались экспедиции и походы к местам боевой славы советских воинов и партизанского движения среди населения. С начала 50-х до первой половины 60-х гг. краеведческая работа была направлена на исследование героики гражданской и Великой Отечественной войн, пионерской и комсомольской славы, местного производства, боевых традиций родного края, истории возникновения партийных и комсомольских организаций [13].

Большую роль в развитии исторического краеведения сыграло основанное в 1966 г. «Всесоюзное общество охраны памятников истории и культуры», в котором активно работали юношеские секции.

В 70-х годах в Украине создаётся 26-томник «История городов и сёл Украинской ССР». Каждый том посвящён отдельной области Украины. В издании большое внимание уделено не только областным и районным центрам, но и более мелким городам и поселениям, приведена масса фотографий и архивных сведений.

С 1980 года Институтом истории НАН УССР проводились историко-краеведческие конференции: в Полтаве (1980), Виннице (1982), Чернигове (1984), Николаеве (1989), Каменец-Подольском (1991), Луцке (1993), Черкасах (1995), Харькове (1997), Днепропетровске (1999), Донецке (2001). В различных городах Украины (Хмельницкий, Одесса, Киев, Севастополь, Днепропетровск, Чернигов, Запорожье и др.) созданы краеведческие клубы и общества [10].

На современном этапе развития образования в Украине краеведение заняло достойное место среди изучаемых наук. В марте 1990 г. академиком П. Тронько и учёными, близкими ему по духу, был возрождён Всеукраинский союз краеведов, а со временем в большинстве областей и районов Украины были созданы или возрождены краеведческие общества.

Результаты глубокого анализа современного состояния краеведения в Украине, проведённого П. Тронько в ряде работ [14] раскрыли историю становления краеведческого движения в Украине, проблемы, возникавшие на различных этапах краеведческого движения Украины и перспективы краеведческого движения в XXI веке. Значительное внимание развития краеведческой тематики было уделено на VII (Киев, 1995) и VIII (Луцк, 2000) съездах Украинского географического общества. Проблемы теории и практики географического краеведения рассматривались на конференции, посвященной 125-летию образования Юго-Западного отдела Русского географического

общества в Киеве (1998), Международном семинаре в Тернополе (1998), Международной научной конференции в Львове (2000), Международной научно-краеведческой конференции «Житомирщина на сломе тысячелетий» (2000), посвященной 100-летию учреждения Общества исследователей Волыни в Житомире, на многих других краеведческих конференциях, которые проводились на протяжении последних лет практически во всех регионах Украины.

Выходят периодические издания Украины, в которых освещаются вопросы национального краеведения («История Украины», «Краеведство. География. Туризм»). Журнал «Археология Украины» раскрывает особенности древнейших периодов развития Украины в разных регионах. В журналах «Дошкільне виховання» і «Початкова школа», а также «Мистецтво та освіта» і «Народознавство України» частинно освещаются вопросы художественного краеведения и краеведения.

Крымоведение. Изучение Крыма началось задолго до возникновения Киевской Руси. Первым исследователем Крыма в исторической науке заслуженно считается Геродот (V в. до н.э.) – древнегреческий учёный, посетивший и описавший не только Крымское побережье, но и материковую зону юга Украины. Автор девятикнижной Истории посвятил почти целиком четвертую книгу Северному Причерноморью. Здесь историк достаточно полно описывает историю, этнографию и географию данного региона. Важно только помнить, что многие легенды, истории, некоторые факты записаны историком со слов информаторов, а потому не могут считаться абсолютно достоверными [15].

Работы по исследованию народов, географии, истории античного Крыма и Северного Причерноморья представлены у римского историка Аммиана Марцеллина (IV в. до н.э.), древнегреческого историка и географа Страбона (64 г. до н.э. – 23/24 г. н.э.) [6], у русского историка М. И. Ростовцева (1870-1952) [11] и др. В целом изучение Древнего и Средневекового Крыма возможно благодаря сохранившейся архитектуре, дошедших до нас культовых построек и городищ Крыма, а также по археологическим раскопкам, которые активно начались в XVIII – XIX веке, однако долгое время эти раскопки носили грабительский характер и организовывались скорее с целью наживы, чем для изучения истории Крыма.

Большую роль в изучении Крыма сыграли П.С.Паллас, И. А. Стемпковский (1788-1832), П. И. Кеппен (1793-1864), Е. Л. Марков (1835-1903), А. Л. Бертье-Делагард (1842-1920), Х. Х. Стевен (1781-1863), А. И. Маркевич (1855-1942).

В конце XVIII века появились систематические труды по изучению Крыма, которые условно разделены на две группы [8]:

1. Отчёты научных экспедиций, организованных по заказу государства. Труды по изучению истории и этнографии Крыма, написанные по заказу Петербургской Академии Наук (В. Ф. Зуев, Е. Е. Келер, П. С. Паллас и др.). Эти труды носили разнонаправленный характер (изучение географии, природы, археологии, этнографии, экономики и перспективы развития региона). К сожалению, данные исследования отличались статистическими

інформації. Надбання цих умінь надзвичайно важливе, але не менш важливим є і їх постійне оновлення. Саме відсутність або недолік кваліфікації є головною причиною безробіття в багатьох високорозвинених країнах. Тому держава повинна надати можливість отримання або оновлення цих навичок в будь-якому віці. І тут велику роль може зіграти і система неформальної освіти.

Принцип 2: Збільшення інвестицій в людські ресурси. Мета – значно збільшити інвестиції в людські ресурси, щоб підвищити пріоритет найважливішого надбання Європи – її людей. У всіх інших документах ЄС не тільки наголошується на тому, що нинішній рівень капіталовкладень в людські ресурси вкрай низький, але і піднімається питання, що взагалі вважати інвестицією. У кожній країні свої податкові кодекси і принципи бухгалтерської звітності, тому єдине рішення виробити достатньо важко. Неможливо примусити всі країни, наприклад, прирівняти інвестиції в людські ресурси до капітальних витрат. Тут швидше слід діяти на основі соціального партнерства, поширюючи досвід передових компаній або заохочуючи їх європейськими призами. Проте, багато що можна зробити на індивідуальному рівні. Так, за допомогою спеціальних банківських рахунків на навчання, що фінансуються не тільки особистими заощадженнями, але і державними і суспільними фондами, можна створити необхідні умови і підвищити мотивацію до навчання. Проблему можуть вирішити і спеціальні навчальні відпустки або субсидії, що надаються фірмами для своїх працівників, особливо, для тих, хто старше 35 років, і для низькооплачуваних категорій. Соціальні партнери можуть також бути повернуті до співфінансування учбових програм і вироблення гнучких схем, що дозволяють кожному працівнику брати участь у безперервній освіті.

Принцип 3: Інноваційні методики викладання та учіння.

Мета – розробити нові методології навчання для системи безперервної освіти. В міру нашого просування до інформаційного суспільства – суспільства, заснованого на знаннях – змінюється і наше розуміння того, що таке освіта і навчання. Освітні технології стають все більш орієнтованими на користувача. Учень перестає бути пасивним реципієнтом інформації. Це природні процеси, які, проте, можуть бути значно прискорені цілеспрямованою роботою професіоналів в галузі методології. Так, наприклад, комп'ютерні технології надають величезні можливості для дистанційного і домашнього навчання, але методисти все ще вважають, що вони повинні неодмінно супроводжуватися особистими зустрічами викладача і студента. В цілому, можна сказати, що те, як відбувається процес викладання і учіння, не змінюється вже, щонайменше, півстоліття, не дивлячись на всі зміни в суспільстві. Освітні системи повинні вміти гнучко адаптуватися до сучасних умов. Це особливо важливо для вирішення гендерних проблем і проблем «третього віку». У нас дотепер немає відповіді на багато методичних питань: як виробити стійку мотивацію до навчання, яка методика навчання літніх людей, як пристосувати учбове середовище для повноцінної інтеграції інвалідів, який позитивний потенціал груп змішаного віку для розвитку пізнавальних, практичних і соціальних навичок і так далі. Для вирішення цих проблем необхідно не тільки підвищити кваліфікацію працівників сфери

визначення й визнання у професійній сфері. Такі ідеали закладаються в особистості змалку і підтримуються суспільством упродовж життя.

Аналіз досліджень і публікацій. На даному етапі розвитку педагогічної науки освітяни, серед яких Т.І. Сущенко, В.С. Журавський, М.З. Згуровський, Р. П. Зінченко, В. Г. Онушкін та інші, все частіше звертаються до питання безперервної освіти.

Метою даної статті є аналіз основних пріоритетів розвитку навчання впродовж всього життя згідно меморандуму Європейської Комісії 2000 року.

Виклад основного матеріалу. Згідно інформації ЮНЕСКО існує близько 20 термінів, що відносяться до поняття безперервної освіти, за іншими даними в зарубіжній літературі їх налічується до 30 [2, с.13]. Серед них такі, як освіта, що продовжується, довічна освіта, перманентна освіта, освіта, що поновлюється, освіта дорослих, подальше навчання, післядипломне навчання, компенсаторне навчання та ін. У міжнародному тлумачному словнику за освітою представлено близько 10 визначень безперервної освіти. Їх порівняння показує, що у визначеннях перехреснюються ознаки різних тлумачень. У різних країнах вважають за краще користуватися різними термінами: у США вживають, в основному, термін «довічна освіта», в Англії – «освіта, що продовжується», в Швеції – «освіта, що поновлюється» і т.п.

Останнім часом навчання впродовж життя стало ключовим елементом у визначенні Європейським Союзом стратегій щодо завдання формування найбільш конкурентоспроможного і динамічного в світі суспільства, що базується на знаннях. Ці стратегії отримали назву Лісабонських, оскільки вони розглядалися і дістали схвалення на Лісабонському засіданні Ради Міністрів ЄС в березні 2000 року [1, с.181].

У меморандумі ЄК 2000 р. було сформульовано шість пріоритетів розвитку навчання впродовж життя.

Принцип 1: Нові базові знання і навички для всіх. Мета – гарантувати загальний безперервний доступ до освіти з метою отримання і оновлення навичок, необхідних для включеності в інформаційне суспільство. Соціально-економічні зміни вимагають нового набору необхідних базових знань, умінь і навичок, що забезпечують активну участь у професійному, сімейному і суспільному житті. Підсумкові документи Лісабонського самміту (параграф 26) відносять до таких навичок комп'ютерну грамотність, іноземні мови, технологічну культуру, підприємництво і соціальні навички. Це не означає, проте, що традиційні навички читання, лічби і письма вже не такі важливі. Окрім цього, вищеперелічені навички не слід розглядати як набір шкільних дисциплін. Змістовно і функціонально вони часто переплітаються і перекривають одна одну. Наприклад, вивчаючи іноземну мову, ми можемо одночасно засвоювати комп'ютерні технології і розширювати свій культурний, естетичний і комунікативний досвід. Деякі з цих навичок (наприклад, комп'ютерна грамотність) абсолютно нові, тоді як інші (іноземна мова) набувають в даний час нової значущості. Соціальні навички – такі як упевненість в собі, відповідальність за свою долю, уміння ризикувати – також стають все більш важливими в сучасному світі. До цього списку можна додати і уміння вчитися, уміння адаптуватися до змін і уміння орієнтуватися в потоці

неточностями (наприклад, імміграція кримських татар измерялась от 2-3 тысяч до 300 тыс. чел.).

2. Записки путешественников. Данная форма изучения Крыма характерна для всего периода изучения Крыма (XVIII - XX вв.). Проблема данной формы отзывов заключалась в субъективном восприятии окружающего, отсутствие стандартов в структуре работ. В то же время путешественники ярко описывали то, что на них производило особое впечатление, т.е. записки эмоциональны и ярки по содержанию.

Одним из первых обобщающих трудов по изучению Крыма было исследование П. М. Леонтьева «Обзор исследований о классических древностях северного берега Черного моря» (сер. XIX в.). В работе В. Н. Юргевича (1818-1898) «Замечания о некоторых местностях Новороссийского края, заслуживающих археологического исследования» представлена история изучения археологии полуострова. Нередко в литературе описывалось значение случайных находок [8].

Во второй половине XIX века исследование Крыма поднялось на новую ступень. В это время по Украине уже были открыты университеты и научные общества по исследованию истории, природы той или иной части Украины. В Крыму и на юге Украине на этот момент уже организованы Таврическая ученая архивная комиссия (ТУАК), Одесское общество истории и древности, Крымский горный клуб, Крымское товарищество исследователей и любителей природы и др.

Большое участие в знакомстве населения с Крымом сыграли писатели того периода, проживавшие или приезжавшие в Крым – Л. Толстой, А. Чехов, М. Горький, Л. Украинка, М. Коцюбинский.

В 1910 году было организовано Крымское товарищество исследователей и любителей природы, которое выпустило 12 томов «Записок», в которых помещалась информация по ботанике, зоологии, геологии, археологии Крыма. Активными членами Товарищества были В. Вернадский, Е. Вульф, Г. Артоблевский и др. Исследование научной жизни полуострова в годы октябрьской революции делает В. Вернадский. В этот же период появляется обобщающий труд деятельности ТУАК (А. Маркевич), развивается крымское музееведение. В 1920 году Крым привлекает не только отдыхающих, но и врачей, учёных, путешественников. Продолжают печататься работы по исследованию климатических особенностей Южного берега, сакских грязей, Евпаторийских детских здравниц. Среди писателей и поэтов, проживавших и писавших о Крыме в этот период особое место занимают В. Маяковский (1893-1930) М. Волошин (1877-1931), С. Сергеев-Ценский (19875-1959), А. Грин (1880-1932), И. Шмелёв (1873-1950), К. Тренёв (1876-1945), И. Сельвинский (1899-1968) и др. На протяжении XX века история Крыма – объект трудов учёных и литераторов, большой вклад в изучение Крыма в новейшей истории сделали А. Непомнящий, В. Потехин, А. Храпунов, В. Тур, С. Филимонов.

Для дальнейшего исследования студентам предложено рассмотреть школьное краеведение, классификацию видов краеведения, возможности и методические особенности использования каждого вида краеведения на уроках и во внеурочной деятельности.

Выводы. Актуальность организации научно-исследовательской работы по изучению краеведения с будущими учителями определяется нестабильной ситуацией в поликультурных регионах Украины, в первую очередь, в АРК. Использование краеведческого материала в урочной и внеурочной деятельности школьников становится предметом специального изучения. Знания, умения и навыки применения краеведения в профессиональной деятельности помогут студентам в разрешении противоречий между провозглашенными ценностями толерантности и терпимости к различным народам и этносам и нарастающими этническими и межнациональными конфликтами в условиях поликультурных регионов, неприязни школьников к представителям других наций; слабой ориентированностью подготовки студентов на национальное и патриотическое воспитание в условиях обучения в вузе и острой социальной потребностью в воспитании патриотизма у учащихся; необходимостью повышения качества национального воспитания школьников в масштабах Украины и недостаточным развитием краеведческого образования школьников на региональном уровне.

Использование различных форм и методов в организации научно-исследовательской работы студентов по изучению краеведческого материала позволяет заинтересовать студентов, позволяет создать возможность занимать активную, инициативную позицию в учебном процессе. С использованием метода проектов студенты приобретают знания и умения, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения к действительности в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий - проектов, имеющих не только познавательную, но и прагматичную ценность.

Резюме. В статье рассматривается опыт применения метода проектов при изучении краеведения в научно-исследовательской деятельности проблемной группы СНО. **Ключевые слова:** научно-исследовательская деятельность, краеведение, метод проектов.

Резюме. У статті розглядається досвід використання методу проектів при вивченні краєзнавства в науково-дослідній діяльності проблемної групи СНТ. **Ключові слова:** науково-дослідницька діяльність, краєзнавство, метод проектів.

Summary. In the article experience of application of method of projects is consider at the study of study of a particular region in research activity of problem group of SSS. **Keywords:** research activity, study of a particular region, method of projects.

Литература

1. Ашурков В. Н. Историческое краеведение : учеб. пособ. для студентов ист. фак. пед. ин-тов. / В. Н. Ашурков, Д. В. Кашуба, Г. Н. Матюшин ; под ред. Т. Н. Матюшина. – М. : Просвещение, 1980. – 192 с.
2. Державна національна Програма „Освіта. Україна. XXI століття”. – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
3. Державна програма „Вчитель” // Освіта України. – 2002. – № 27.
4. Историческое краеведение в Крыму (2 пол. XIX – нач. XX веков) : библиографический указатель / Симферопольский гос. ун-т. – Симферополь, 1995. – 64 с.
5. История Крыма: с древнейших времён до наших дней : (в очерках). – Симферополь : Атлас-компакт, 2006. – 380 с.
6. Когонашвили К. Краткий словарь истории Крыма / К. Когонашвили. – Симферополь : Бизнес-информ, 1995. – 333 с.

педагогічних факультетів та вчителів початкових класів; наведено і проаналізовано результати анкетування; виділено рівні сформованості умінь організувати роботу з навчальною книгою. **Ключові слова:** підготовка вчителя, діагностика, підручник, робота з підручником, умінь організувати роботу з підручником.

Резюме. В статье раскрыто методику диагностирования в учителей умения работать с учебником: предложено образцы анкет для студентов педагогических факультетов и учителей начальных классов; наведено и проанализировано результаты анкет; выделено уровни формирования умения организовать работу с учебной книгой. **Ключевые слова:** подготовка учителя, диагностика, учебник, работа с учебником, умение организовать работу с учебником.

Summary. The article reveals of diagnosing in pedagogues the ability and skills to work with textbooks and manuals. Questionnaire samples are proposed for students of faculties of pedagogies and faculties of primary school teachers training; the results of questionnaires are analyzed and presented in the article; levels of forming skills in organizing work with textbooks. **Keywords:** teacher's training, diagnostics, skills in organizing work with textbooks.

Література

1. Бельтюкова Г. В. Один из путей улучшения методической подготовки учителя начальных классов // Начальная школа. – 1997. – №1. – С. 69 – 72.
2. Григоренко Л. В. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности в процессе самостоятельной работы: Дисс... канд. пед. наук: 13.00.01. – Кривой Рог, 1991. – 162 с.
2. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроке. – М.: Просвещение, 1961. – 128 с.
4. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: Дисс... д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 1996. – 403 с.
5. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали до першої лекції / Уклад. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Лемківський, Ю. В. Сухарніков; відп. ред. М. Ф. Степко. – К, 2004. – 24 с.
6. Психология. Словарь / Под ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. – М.: Просвещение, 1990. – 494 с.
7. Фицула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник – 2-ге вид., доп. – К.: Академвидав, 2005. – 560 с.
8. Харламов И. Ф. Педагогіка: Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высшая школа, 1990. – 57 с.

Подано до редакції 17.05.08

УДК 371

АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ПРІОРИТЕТІВ РОЗВИТКУ НАВЧАННЯ ВПРОВОДЖ ВСЬОГО ЖИТТЯ

Бойко Вікторія Валеріївна, зав. аспірантури Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов

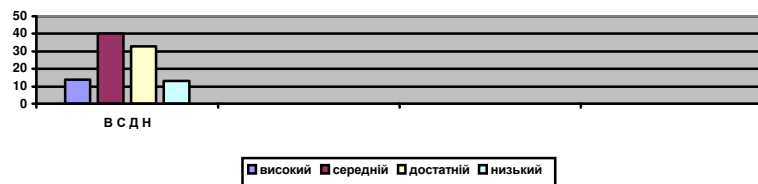
Постановка проблеми. За умов глобалізації, підвищення соціальної ролі особистості, гуманізації і демократизації соціального життя Україна як самостійна держава має створювати умови для підвищення рівня освіченості людей, ефективності їх професійної діяльності. Слід зазначити, що формула «освіта впродовж життя» швидко стала не лише філософським обґрунтуванням української національної концепції безперервної освіти, а й життєвим кредо, філософією життя багатьох наших сучасників, які прагнуть самовдосконалення, самореалізації в усіх сферах діяльності і, насамперед,

	використовуєте навчальну книгу?								
7	Чим керуєтеся, відбираючи з підручника матеріал для самостійного опрацювання школярами?	16	18	43	49	25	29	3	4
8	Які труднощі відчуваєте, організовуючи роботу учнів з навчальною книгою на уроці?	3	4	34	39	27	31	23	26
	Загальна кількість відповідей	94	14	282	40	227	33	93	13

Як видно з таблиці, найбільшу кількість становлять правильні неповні відповіді (40%), найменшу – неправильні (13%). Кількість частково правильних на 20% більша від попередніх. Повних правильних нараховується 14%.

На основі виконаних завдань ми розділили вчителів за рівнями сформованості досліджуваного вміння. Цей розподіл представлений на діаграмі 2.

Діаграма 2



Аналіз діаграми 2 свідчить про те, що рівень сформованості вміння організувати роботу з навчальною книгою знаходиться у педагогів на середньому рівні. У порівнянні зі студентами вчителі краще володіють методами та прийомами організації роботи з підручником, тоді як перші більше проінформовані з теоретичною частиною навчальної книги.

Висновки. Отже, незважаючи на те, що роль підручника у навчанні надзвичайно велика, педагогічний досвід свідчить про те, що робота з ним організовується несистематично, а згідно програмних вимог, вона повинна здійснюватися безперервно протягом усього навчання; майбутні педагоги слабо володіють методами та прийомами організації роботи з навчальною книгою. У зв'язку із цим посилюється значущість проблеми підготовки майбутніх педагогів до організації роботи з підручником на уроках у початкових класах.

Резюме. У статті розкрито методика діагностики у педагогів уміння працювати з підручником: запропоновано зразки анкет для студентів

7.Майданець І. Комплексні краєзнавчі дослідження в умовах сільської школи / І. Майданець // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2002. – № 34 (279). – С. 20–21.

8.Непомнящий А. А. Историчне кримознавство : (кінець XVIII – початок XX століття) : біобібліографічне дослідження / А. А. Непомнящий. – Сімферополь : Бізнес-Інформ, 2003. – 452 с.

9.Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / Под ред. Полат Е.С. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 272 с. ,

10. Онопрієнко В. І. Історія української науки XIX – XX століть : навчальний посібник / В. І. Онопрієнко. – К. : Либідь, 1998. – 304 с.

11. Ростовцев М. И. Волшебный край. Крымские зарисовки : пособие для учащихся / М. И. Ростовцев. – М. : Просвещение, 1977. – 86 с.

12. Сарбей В. Г. Первая попытка организации системных историко-краеведческих исследований на Украине / В. Г. Сарбей // Историческое краеведение в СССР : вопросы теории и практики: сб. ст. / АН Украины ; редкол. П. Т. Тронько. – К. : Наукова думка, 1991. – С. 35–39.

13. Соловей М. В. Краєзнавчо-пошукова робота учнів у загальноосвітніх школах України (1950–2000 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / М. В. Соловей ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2000. – 20 с.

14. Тронько П. Т. Историчне краєзнавство : крок у нове тисячоліття : досвід, проблеми, перспективи / П. Т. Тронько ; НАН України, Ін-т історії України. – К., 2000. – 171 с.

15. Храпунов И. Н. Древняя история Крыма/ И. Н. Храпунов. – Симферополь : Доля, 2005. – 272 с.

Подано до редакції 11.04.2008

СИСТЕМА РОБОТИ ПО ФОРМУВАННЮ СУЧАСНОГО СПЕЦІАЛІСТА

Барно Олександр Миколайович, доктор педагогічних наук,

Барно Тетяна Олександрівна, кандидат юридичних наук,

Кіровоградський інститут розвитку людини «Україна», м. Київ

Постанова проблеми. Одним із найважливіших завдань вищої школи є професійна підготовка молоді. Успішність його виконання суттєво позначається на економічному, духовному та соціальному розвитку суспільства в цілому. Сьогодні в передових країнах світу головним є якість підготовки. Актуальна ця проблема є і в Україні. У різних регіонах ВНЗ мають рейтинг від 2,5 до 7 балів (по 10 бальній). Відсоток працевлаштованих за обраною спеціальністю коливається від 28,5% до 31,6%. В середньому по Україні кожен 3 випускник ВНЗ не працює за фахом. Без вирішення проблеми якісної підготовки спеціалістів неможливий розвиток країни.

Аналіз досліджень і публікацій. Основою основ на шляху трансформації у Європейській освітній простір є забезпечення нації, задоволення різноманітних освітніх потреб особистості заради її розвитку і самореалізації, а також для забезпечення її конкурентоспроможності на ринку праці. Для цього політика держави в галузі вищої освіти має спрямовуватися на підвищення якості підготовки спеціалістів. Цій проблемі присвячені дослідження і публікації В. Андрущенко, В. Марцина, М. Глінкіна, О. Уваркіної, М. Михальченка, В. Лутая, О. Варганової, С. Мегема, В. Шинкарука, М. Сметанського, А. Загороднього і ін. В усіх авторів метою є розкрити причини слабої якості та розробити шляхи формування конкурентоспроможного фахівця. В. Андрущенко та М. Михальченко дослідили проблему гуманізму, яка впливає на наукову культуру. М. Глінків аналізує виїзд за кордон наших висококваліфікованих кадрів, що наносить державі мільярдні витрати, а для низки країн – високий прибуток без будь-яких витрат. А. Загородній порівнює європейські стандарти та норми якості освіти із

станом справ в Україні. Головне що ці стандарти базуються на певних принципах, які доречно було б трансформувати в освітній простір України. Проблему професіоналізму у вищій школі розглядає М. Сметанський, який звертає увагу на упереджене ставлення до наших дипломів за кордоном і розкриває причини цього. Якість освіти має відповідати міжнародним вимогам, вона повинна забезпечуватись вищим навчальним закладом і гарантуватись державою. У цьому єдині всі автори досліджень і публікацій.

Метою даної статті є презентувати систему роботи по формуванню якісного сучасного спеціаліста, що готує Кіровоградський інститут розвитку людини «Україна».

Виклад основного матеріалу. Як зазначає В. Марцин, вища освіта є фундаментом людського розвитку та прогресу суспільства [4, с. 28]. Вона виступає гарантом індивідуального розвитку, формує інтелектуальний, духовний та виробничий потенціал суспільства. Розвиток держави, структурні перетворення на макро- та мікроекономічному рівні мають гармонійно поєднуватися з реформою вищої освіти, щоб задовольнити потреби і прагнення людей, передусім молоді, сформувати нову систему цінностей, відповідати запитам людства щодо змін у сфері роботи як у громадському, так і в приватному секторах.

Формування ринкових відносин, становлення в Україні демократичної держави передбачають зміну цільових настанов вищої освіти як соціальної системи та елементу інфраструктури ринку праці. Це забезпечення потреб держави у спеціалістах різних професій і рівнів кваліфікації, задоволення різноманітних освітніх потреб особистості заради її розвитку і самореалізації, а також для забезпечення її конкурентоспроможності на ринку праці. Це є основою основ на шляху трансформації у європейський освітній простір. Для цього політика держави в галузі вищої освіти має спрямовуватися на створення умов для підвищення конкурентоспроможності осіб на ринку праці шляхом підвищення якості робочої сили; формування соціального замовлення на професійну освіту й участь у визначенні обсягів та профілів підготовки спеціалістів у професійних освітніх закладах різного рівня, спеціалізації і типу; надання громадянам широкого переліку послуг у галузі профорієнтації і вибору форм і сучасних програм навчання; пріоритетного підходу до організації професійного навчання громадян, що особливо потребують соціального захисту; сприяння трудовій активності населення, розвитку підприємництва і різних форм самозайнятості.

Європейські стандарти та норми щодо міжнародного забезпечення якості вищої освіти, здійснюваного незалежними агенціями, наведено А. Завгороднім, в таблиці 1.

Таблиця 1

Європейські стандарти та норми щодо міжнародного забезпечення якості освіти

Стандарт	Вимоги стандарту
1	2
1. Використання процедур зовнішнього забезпечення якості освіти	Міжнародне забезпечення якості освіти враховує наявність та ефективність процедур зовнішнього (державного) забезпечення якості

закріплення знань учнів.

Велику увагу потрібно приділяти формуванню вміння самостійно засвоювати та осмислювати новий матеріал із підручника. Б. Єсіпов зазначив, що у початкових класах таку роботу потрібно розпочинати із самостійного читання невеликих за обсягом художніх текстів, а згодом наукових статей із подальшим переказом чи відповідями на запитання вчителя. Лише за таких умов у школярів формуються відповідні мислительні операції: аналіз, зіставлення, порівняння тощо [3].

Проаналізувавши анкети педагогів, ми дізналися, що труднощів, які виникають при організації роботи з підручником на уроці, чимало, однак найтипичнішими серед них є: труднощі, пов'язані зі змістом та оформлення підручника (використання застарілих даних у задачах і вправах; відсутність якісних ілюстрацій; перевантаження науковими термінами; мала кількість запитань до текстів); труднощі дидактико-методичного характеру (невміння швидко орієнтуватися у структурі підручника; недостатнє володіння методами та прийомами роботи з навчальною книгою тощо).

Відповіді педагогів ми представили у таблиці 2.

Таблиця 2

Результати виконання вчителями завдань на уміння організувати роботу з підручником

№ п / п	Зміст запитання	Характеристика відповіді							
		Повна правильна		Правильна неповна		Частково правильна		Неправильна або відсутня	
		Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%
1	Що Ви вкладаєте в поняття "організація роботи з підручником на уроці"?	11	12	26	30	25	29	25	29
2	Назвіть основні структурні компоненти підручника.	24	28	47	54	14	16	2	2
3	Які види роботи з текстом використовуєте на уроках?	23	26	37	43	25	29	2	2
4	Вкажіть кілька завдань на аналіз ілюстративного матеріалу навчальної книги.	8	9	55	63	19	22	5	6
5	Як організуєте роботу з іншими структурними компонентами підручника?	5	6	23	26	38	44	21	24
6	На яких етапах уроку найбільше	4	5	17	20	54	62	12	13

Аналіз діаграми 1 свідчить про те, що 41% студентів знаходиться на низькому рівні сформованості вміння організувати роботу з підручником. Слід зазначити, що майбутні вчителі не володіють методами та прийомами роботи з навчальною книгою на високому рівні.

Проте, варто пам'ятати, що студенти – це майбутні вчителі, і якщо вони вмітимуть правильно організувати роботу з підручником, то це сприятиме всебічному розвитку учнів, формуватимуть в них мотиви до навчання – бажання вчитися, а в результаті цього учні будуть вміти самостійно працювати з підручником. З метою отримання більш повної інформації про стан розв'язання заявленої проблеми в педагогічному досвіді нами проанкетовано вчителів шкіл міста Тернополя. Було опитано 87 педагогів. Анкета складалася із восьми питань, з відповідей на які ми намагалися дізнатися, чи вміють вчителі і на якому рівні організувати роботу з підручником на уроці у початковій школі.

Проаналізувавши анкети педагогів, ми визначили, що в поняття “організація роботи з підручником на уроці” вони вкладають: “... це один з важливих методів навчання, сутність якого полягає в оволодінні новими знаннями, коли учень набуває умінь працювати з книжкою”; “оволодіння новими знаннями на матеріалі підручника, реалізація розвивальних можливостей учнів, підготовка вчителя до уроку та інформаційної культури педагога та учнів”; “робота з підручником передбачає роботу з текстом, запитаннями, завданнями, алгоритмами, таблицями, ілюстративним матеріалом, орієнтування у структурі підручника, сигналах-символах, кольорових виділеннях”.

Найчастіше на уроках вчителі використовують такі види роботи з текстом: *традиційне читання (пошепки, ланцюжком, вибіркоче тощо); нетрадиційне (на швидкість, з настроєм, читання скоромовкою); бесіди з текстом; відповіді на запитання; переказ; складання плану; підбір заголовка; творчі завдання (придумати кінцівку, скласти малюнковий план, заповнити кадри діафільму тощо); інсценізація*. Дуже рідко педагоги застосовують читання вголос і мовчки, роботу з художніми засобами, словесне малювання, акцентологічне читання, розкриття власних почуттів і переживань.

Аналізуючи ілюстративний матеріал, більшість використовує типові запитання та завдання: *Чи відповідає ілюстрація тексту?(45%), Який настрої створює ілюстрація?(30%), Знайти у тексті слова, що стосуються ілюстрації (14%)*. Доцільно й ефективно було б використовувати наступні види роботи з малюнками: розіграти сценку, дивлячись на ілюстрацію; скласти казку за картиною; малювання власної аналогічної ілюстрації; зпівставити уявлення художника та поета; визначити якої частини твору стосується ілюстрація; порівняти дві ілюстрації; перерахувати зображені елементи, переставити їх місцями; використовуючи малюнок побудувати цікаву дидактичну гру; порівняти описане та зображене.

Навчальну книгу вчителі пропонують використовувати на етапі вивчення нового матеріалу, під час самостійної роботи, на етапі закріплення, та під час узагальнення та систематизації знань та вмінь учнів. Проте, ніхто не зазначив, що у початкових класах найдоцільніше застосовувати підручник на етапі

2. Організаційний статус	Агенції із зовнішнього забезпечення якості освіти мають бути офіційно визнаними компетентними установами європейського освітнього простору і мати статус юридичної особи
3. Діяльність	Діяльність із зовнішнього забезпечення якості освіти агенції здійснюють на регулярних засадах
4. Ресурси	Для ефективного зовнішнього забезпечення якості освіти агенції повинні мати відповідні людські та фінансові ресурси й обладнання
5. Визначення місії	Агенції повинні мати чітко визначені мету і завдання своєї діяльності, доступно сформульовані для громадськості
6. Незалежність	Агенції мають бути незалежними настільки, щоб самостійно нести відповідальність за свою діяльність; на висновки та рекомендації агенцій не повинні впливати сторонні особи - ВНЗ, міністерства, інші зацікавлені особи
7. Критерії та процедури зовнішнього забезпечення якості освіти, що їх використовують агенції	Критерії та процедури, використовувані агенціями, визначаються заздалегідь і мають бути доступні для широкого загалу; такими процедурами зазвичай є самооцінювання, зовнішнє оцінювання групою експертів, публікація звіту, додаткові процедури, що базуються на рекомендаціях звіту
8. Процедура підзвітності	Агенції мусять мати процедури своєї власної підзвітності

Отже, європейська система забезпечення якості вищої освіти є трирівневою і реалізується на рівні кожного вищого навчального закладу, на рівні держави та на міждержавному рівні, зокрема серед тих держав європейської спільноти, які є учасниками Болонського процесу.

Як підкреслює С. Глікін, люди вступають у життя й трудову діяльність після будь-якого рівня освіти [2, с. 16]. Однак не всі здатні кваліфіковано виконувати роботу, розробляти та приймати рішення, обслуговувати техніку сучасного рівня. Тому природно, що продуктивність та оплата праці людей різна. Загальне підвищення рівня освіти - це єдиний шлях і база розвитку України. У підвищенні кваліфікації та оплати праці зацікавлене і має брати участь все населення країни. Державі слід особливо враховувати позицію власників підприємств та організацій. Реальніше те, що доведеться формувати нові нормативи з використання прибутку на підготовку кадрів різного рівня кваліфікації та вимагати їх виконання, виділяти кошти на розроблення, впровадження та використання вітчизняних наукових і технічних рішень. Нині це практично неможливо, а кількість державних підприємств, що ефективно працюють, тане. Зараз вони забезпечують гідне життя дуже обмеженому контингенту людей.

Для розвитку України на нинішньому етапі діяльність держави має бути спрямована на створення умов для забезпечення суттєвого підвищення якості освіти, підготовки кадрів, моралі, сфери діяльності людей, а також справедливої оплати праці. Все це взаємопов'язане і має стати національною ідеєю розвитку країни. Це в інтересах усіх (від малого до старого) жителів України, і партійна, регіональна, національна, расова, мовна приналежність людини тут не має значення.

Нині ще є можливість за 10-15 років, спираючись на збережені та підготовлені кадри високої та вищої кваліфікації, створити державу, яка інтенсивно розвиватиметься. Ключове питання - виховання й освіта людей, створення умов для творчої діяльності. Саме вчені та кваліфіковані кадри забезпечать розроблення, створення, експлуатацію передової техніки та

технологій світового рівня. Однак підготовкою кадрів необхідно управляти, організувати її та стабільно фінансувати, а не перманентно реорганізувати. Вирішення проблеми кадрів слід почати із системної підготовки для всіх галузей учених вищої кваліфікації - кандидатів і докторів наук - наставників і вихователів майбутніх спеціалістів та керівників підприємств світового рівня. Не можна допускати до цих високих звань кар'єристів та аморальних людей. Кваліфікаційна робота вищого рівня має виконуватися здебільшого самостійно, що гарантує наявність відповідних знань та свідчить про здатність продуктивно й творчо працювати. На праці вчених базується не лише вся система підготовки кадрів, а й наука, яка забезпечує сучасний та майбутній рівні виробництва. Ці люди - двигун розвитку держави. Нині вчених та викладачів в Україні недостатньо, але й отримані ними результати наукової роботи, навіть ті, що перевищують світовий рівень, у нашій країні не затребувані. Це пов'язано, очевидно, з тим, що технічні керівники підприємств не можуть приймати рішення без згоди власників, а останні далеко не завжди здатні осмислити його перспективу. Проте лише робота на сучасних, здатних до конкуренції на світовому рівні підприємствах та в організаціях може дати людям самоповагу та гідну заробітну плату.

Як підкреслює Д. Дзвінчук, обмежена результативність наших освітніх реформ має кілька причин, які виявляли себе і за рубежом. Головна з них у тому, що уряди й керівники освітньої галузі змінювалися надто часто. Це давало змогу розпочати реформу, але не завершити її та дійти до стадії аналізу, підбиття підсумків і створення уточненого плану продовження реформи.

Друга важлива причина полягає в тому, що весь процес задуму й формування планів і проектів мав надто вузьку інформаційну та виконавчу базу. Джерелом первинної ідеї найчастіше була невелика група керівників освіти і вищих політичних адміністраторів, за дорученням яких працівники державних виконавчих структур створювали перший варіант проекту того чи іншого закону, важливої постанови чи операційного плану. Специфіка їхньої щоденної діяльності виключала постійне стеження за світовими процесами, досягненнями багатьох країн у розвитку комплексу економіка + освіта, порівнянням моделей реформ та їх абсолютної і відносної результативності. Тому реальні творці проектів задовольнялися найпростішим: перекладали з російської мови аналогічний документ чи копіїлювали з наявної суми постанов і наказів узагальнений документ, який і пропонували як «проект закону».

Сучасний варіант організації в Україні діяльності політичних, виконавчих і науково-аналітичних структур та інституцій ускладнює співпрацю між ними. Ця причина в поєднанні з тривіальним поспіхом і браком часу пояснює той факт, що в нас зазвичай створюють один-єдиний проект закону чи іншого важливого документа, який і пропонується на обговорення всій освітній та науковій громадськості. Зрозуміло, що в цих умовах не може бути повноцінного обговорення, адже громадськості пропонують один проект, а не кілька. У найкращому випадку автори - окрема особа чи цілий колектив - можуть сподіватися на те, що пропозиції будуть враховані хоч частково, адже радикального оновлення проекту і зміни його концепції й фундаментальних

4	На які компоненти підручника, на Ваш погляд, варто насамперед звернути увагу, щоб отримати загальне уявлення про навчальну книгу?	35	16	21	10	38	18	118	56
5	Вкажіть, на якому із етапів уроку, на Ваш погляд, найдоцільніше організувати роботу з підручником.	117	55	31	15	28	13	36	17
6	Назвіть основні види роботи з підручником на уроках у початковій школі.	23	11	20	10	47	22	122	57
7	Продовжіть речення: "Якщо вчитель буде правильно організувати роботу молодших школярів з підручником, то..."	7	3	73	34	65	31	67	32
Загальна кількість відповідей		240	16	275	19	341	24	595	41

Аналіз таблиці 1 свідчить про те, що найбільше студентів не виконали завдання. Найменшу кількість становлять повні правильні відповіді (16%). Частково правильні відповіді становлять 24% від запитань, на 19% завдань студенти дали правильні відповіді.

Проведене анкетування дало змогу розподілити студентів за рівнями сформованості умінь організувати роботу з підручником. В основу поділу були покладені розроблені нами критерії: відповідь повна правильна – високий рівень; відповідь неповна правильна – середній рівень; відповідь частково правильна – достатній рівень; відповідь неправильна або відсутня – низький рівень.

Розподіл студентів за рівнями сформованості умінь організувати роботу з підручником представлені на діаграмі 1.

Діаграма 1



Оскільки основними структурними компонентами підручника для початкової школи є тексти, навчальні завдання і вправи, ілюстративний матеріал, то уміння організувати роботу з навчальною книгою ми розглядаємо як комплексне, яке включає наступні складові: – уміння організувати роботу з текстом; – уміння організувати роботу з позатекстовими компонентами (завдання, вправи, запитання, таблиці, ілюстрації). Проте домінуючу роль в оволодінні названим новоутворенням відіграє уміння працювати з текстом.

Майбутні вчителі в анкеті визначають такі основні види роботи з текстом: *переказ прочитаного* (21% респондентів), *відповіді на запитання* (40%), *складання плану* (19%), *підбір заголовку* (15%). Зазначимо, що жоден студент не відзначив наступні прийоми: списування, визначення головної думки, поділ тексту на частини, різновиди читання (попердне, наскрізне, вибіркоче, повторне, аналітичне, партитурне, змішане, читання з метою дізнатися відповідь на запитання, уточнити точку зору автора, читання в особах тощо), заучування виділеного в тексті матеріалу, сортування матеріалу, самоперевірка та інші.

Слід зазначити, що мало хто зі студентів знайомий із структурними компонентами підручника, не всі можуть запропонувати завдання на роботу з ілюстративним матеріалом, вправами тощо. Студенти вважають, що якщо вчитель буде правильно організовувати роботу молодших школярів з підручником, то “учні вмітуть самостійно працювати з навчальною книгою, орієнтуватимуться в ній, знатимуть структурні компоненти, а це сприятиме розвитку позитивних мотивів до навчання”.

Результати анкетування оцінювалися за такими критеріями: відповідь повна правильна, правильна неповна, частково правильна, неправильна або відсутня. Виконані студентами завдання представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Результати виконання студентами завдань на організацію роботи з підручником

№ п/п	Зміст запитання	Характеристика відповіді							
		Повна правильна		Правильна неповна		Частково правильна		Неправильна або відсутня	
		Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%
1	Серед групи словесних методів навчання науковці виділяють роботу з підручником. Дайте коротке визначення цього методу.	1	3	13	6	46	22	150	71
2	Що вкладаєте у поняття “підручник”?	43	20	75	35	61	29	33	16
3	Основними структурними компонентами навчальної книги є: тест, ілюстративний матеріал,...	12	6	42	20	56	26	102	48

засад годі чекати. Звичайно, бажано було б подолати вказані вище недоліки розробки проектів документів, які стосуються абсолютної більшості населення, розробивши способи включення їхніх думок і побажань ще на стадії формування концептуального задуму і вибору вектора спрямування. На наш погляд, певну користь може принести досвід розвинених демократичних країн у своїх і позитивних, і негативних аспектах (відомо - краще навчатися на чужих помилках).

Висновки. Модель спеціаліста включає медичні, психологічні, культурологічні, спеціальні та інші знання; практичні уміння і навички; дидактичні, організаційні, конструктивні, перцептивні, комунікативні здібності; морально-психологічні, соціально-перцептивні та індивідуально-психологічні особливості і якості (повага до людини, комунікативність, співчутливість, милосердя, справедливість, стриманість, вимогливість, воля, готовність до самовдосконалення); розвиток інтелектуальних параметрів (мислення, ерудиція, розвинена пам'ять, дотепність, володіння усною та писемною мовами); розвинені професійно спрямовані параметри (любов до людей і професії, відданість професії, відповідальність, обов'язок, чесність, тактовність).

Резюме. Стаття присвячена аналізу сутності й причин, що впливають на якість підготовки сучасного спеціаліста. Вказано шляхи моделювання високого професійного рівня сучасного фахівця. Якість підготовки передбачає і розв'язання функціональної сутності спеціаліста, професіографічну характеристику. **Ключові слова:** якість освіти, Європейські стандарти, ринкові відносини, підготовка кадрів вищої кваліфікації.

Резюме. Стаття посвящена аналізу сутності и причин, которые влияют на качество подготовки современного специалиста. Указаны пути моделирования высокого профессионального уровня современного специалиста. Качество подготовки предусматривает и решение функциональной сущности специалиста, профессиографическую характеристику. **Ключевые слова:** качество образования, Европейские стандарты, рыночные отношения, подготовка кадров высшей квалификации.

Summary. The article is devoted the analysis of essence and reasons which influence on quality of preparation of modern specialist. The ways of design of high professional level of modern specialist are indicated. Quality of preparation foresees the decision of functional essence of specialist, professional description. **Keywords:** quality of education, European standards, market relations, training of personnels of higher qualification.

Література

1. Ваврганова О. Практична підготовка як конкурентна перевага випускників ВНЗ на ринку праці. Вища освіта України. – 2005. – №4 - С. 84
2. Глінкін М. Підготовка спеціалістів вищої кваліфікації – фундамент розвитку України. Вища школа. – 2006. – №3. - С. 26
3. Загородній А. Європейська система забезпечення якості вищої освіти. Вища школа. – 2006. – №4. - С. 15
4. Марцин В. Вища школа України на шляху трансформації у Європейський освітній простір. Вища школа. – 2007. – №5. - С. 27
5. Уваркіна О. Сутність і зміст професійної культури спеціаліста. Вища освіта України. – 2005. – №4 - С. 6

Подано до редакції 03.05.08

ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ УМІННЯ ОРГАНІЗУВАТИ РОБОТУ З ПІДРУЧНИКОМ

*Беркита Зоряна Євгенівна, аспірант кафедри педагогіки і методики
початкового навчання*

Тернопільський національний педагогічний університет імені В.Гнатюка

Постановка проблеми. У зв'язку із приєднанням України до Болонського процесу дедалі актуальнішими постають питання переорієнтації навчання на пріоритетний розвиток особистості майбутнього вчителя, здатного пробудити у дітей інтерес до знань, захопити їх навчанням, навчити відшукувати інформацію тощо. Оскільки на сучасному етапі розвитку суспільства кількість відомостей збільшується з неймовірною швидкістю, найголовнішим завданням, яке має дати вуз, – закласти основи методологічної культури майбутнього вчителя, розширити його кругозір, викликати інтерес до професійних знань, озброїти методами самоосвіти. Адже й після закінчення навчального закладу педагог ніколи не перестає вчитися, а тому він повинен вміти вільно орієнтуватися у світовому інформаційному просторі, мати необхідні знання, уміння та навички пошуку й опрацювання наукової літератури.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема підготовки студентів до організації роботи з підручником не є новою у психолого-педагогічній літературі. Науковцями досліджувалися лише окремі аспекти зазначеної вище проблеми. Зокрема, прийоми роботи з текстом досліджували Г. Гранік, Л. Концева, В. Паламарчук, М. Ємельянова, С. Бондаренко, І. Гантя; самостійна робота з текстом – предмет наукового пошуку І. Унг; рівень розуміння навчального тексту з'ясували Н. Ігнатенко, Н. Чепелєва; виявлення прийомів та засобів стимуляції інтересу до читання, формування міцної навички читання вивчали М. Вашуленко, М. Дідух, В. Яковлева; методику читання художнього тексту досліджували О. Богданова, Г. Самійленко; принципи вивчення літературного тексту були предметом вивчення Г. Гуковського, М. Корста, Ю. Лотмана; самостійна робота над текстом художнього твору – В. Кучинський, Л. Сімакова; художній текст як об'єкт лінгвістичного дослідження розглядали Л. Гетман, Л. Новикова, О. Студнева; сутність підручника, його структура та функціональне забезпечення вивчали В. Бейлінсон, В. Беспалько, Д. Зуєв, В. Цетлін тощо. Цілісно ж окреслена проблема не вивчалася.

Наявний науковий фонд свідчить про те, що робота з підручником трактується вченими в основному як робота з текстом. Такий підхід вважаємо спрощеним, оскільки крім тексту підручник включає важливі позатекстові компоненти – апарат організації засвоєння, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування. Роботу з підручником розглядаємо як метод навчання, який передбачає роботу з кожним зі структурних компонентів навчальної книги, що може організовуватися на різних етапах уроку як під керівництвом вчителя, так і у формі самостійної діяльності учнів, унаслідок якого молодші школярі засвоюють навчальний матеріал та оволодівають умінням працювати з

навчальною книгою. Дидактична ефективність роботи з підручником значною мірою залежить від правильної її організації. Проводячи урок, учитель зобов'язаний визначити, на якому етапі найдоцільніше використовувати навчальну книгу, щоб вона стимулювала розумову діяльність учнів і не спричиняла зубріння та формального запам'ятовування матеріалу.

Для того, щоб майбутні педагоги зуміли правильно організувати роботу з підручником, вони повинні володіти системою відповідних знань, умінь та навичок. На думку дослідників (І. Журавльов, Г. Бельтюкова), кожен майбутній педагог повинен засвоїти систему знань про підручник і оволодіти наступними вміннями: виділяти структурні компоненти підручника; вміти встановити вид вправ, розташованих у книжці, спрощувати чи ускладнювати їх відповідно до поставленої мети; складати тематичне планування; виділяти теоретичний матеріал з певної теми; підбирати запитання і завдання з метою засвоєння нового матеріалу; порівнювати системи вправ з однієї і тієї ж теми у різних посібниках; розробляти різні варіанти уроків на основі наявного в підручнику матеріалу.

Метою статті є розробка методики визначення у педагогів рівня сформованості вміння організувати роботу з підручником на уроках у початкових класах.

Основна частина. Діагностування зазначеного вміння проводилося у 2007/2008 навчальному році на базі четвертих курсів Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка, Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича, Луганського національного педагогічного університету імені Т. Шевченка та Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Г. Сковороди. Всього було проанкетовано 235 студентів.

У зміст анкети були включені питання, що стосуються сутності підручника, його структури, методів та прийомів роботи з ним. Оскільки навчальна книга має певну структуру, то організувати роботу з нею – означає вміти організувати її з кожним зі структурних компонентів підручника.

Аналізуючи результати анкетування студентів, слід зазначити, що в поняття “робота з підручником” воникладають наступне: 1) один із важливих методів навчання; 2) словесний метод навчання, за допомогою якого учні поглиблюють і закріплюють вже набуті знання. Слід зазначити, що відповіді студентів були дуже схожими, 71% респондентів не справилися із завданням.

На друге запитання „Що вкладаєте у поняття „підручник“?” 20% студентів дали повні правильні відповіді: вид навчальної літератури з конкретного навчального предмета відповідно до державних стандартів освіти та вимог навчальної програми з урахуванням типу школи, вікових особливостей дітей. Проте, найтиповішими серед відповідей були наступні: підручник – це навчальна книга; метод навчання, який використовується вчителем та учнями на різних уроках; це книга, яка складена за навчальним планом. 16% опитаних не відповіли на запитання.

Слід зазначити, що багато студентів не знайомі з будовою книжки (корінець, обкладинка, сторінка), не знають складових підручника (вступ, розділ, параграф, тема, матеріал уроку, зміст, алфавітний довідник тощо).