

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

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

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

Художнє оформлення: Рогачов Г.О.

Відповідальність за достовірність наведених у публікаціях фактів, дат,
найменувань, прізвищ, імен, цифрових даних несуть автори статей.

Наукові статті друкуються за авторськими варіантами.

Думка редакційної колегії може не збігатися з думкою авторів.

ПРОБЛЕМИ
СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Серія: Педагогіка і психологія
Випуск двадцятий
Частина 2

Здано до набору 14.06.08. Підписано до друку 21.06.08.
Формат 60х90х16. Друк офсетний. Тираж 500 пр.

Видруковано у друкарні РВНЗ «Кримський гуманітарний
університет» (м. Ялта).

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

Ялта
2008

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Для нотаток

Рекомендовано вченою радою РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» від 27 червня 2008 року (протокол № 11)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36 статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2008. – Вип.20. – Ч.2. – 208 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.

ВОПРОСЫ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аджумерова Лилия Абляимовна, заведующая Джанкойским УКИП РВУЗ „ Крымский инженерно- педагогический университет” (г. Симферополь)

Постановка проблемы. Ускоренное социально-экономическое развитие нашей страны вхождение ее в мировое и европейское сообщество предъявляет все новые требования к человеческому фактору не только в области производства, но и в сфере образования. Обновление всех сторон жизни общества, необходимость выхода на передовые рубежи научно-технического процесса, обеспечения высокой эффективности производства, наиболее полного развития творческого потенциала общества все это ставит перед общеобразовательной и высшей школой совершенно новые учебные и воспитательные задачи. В соответствии с новой парадигмой образования- обучение призвано формировать новый тип мышления, новый стиль деятельности, ориентированный на более эффективное решение производственных, социальных, культурных и многих других проблем. О все еще недостаточной эффективности обучения говорят многие факты. Одновременно с освобождением программ от усложненного и второстепенного материала в них были внесены дополнения, связанные проблемами современности. Назрела необходимость пересмотреть содержимое образования, формы и методы организации обучения, которые позволяли бы интенсифицировать процесс обучения.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы. Многие преподаватели, как показал опыт практического обучения математике, пока еще не достаточно владеют такими методами и формами обучения, которые развивают познавательную активность студентов, решают задачи интенсификации процесса обучения. Преимущества компьютерной технологии в интенсификации и активизации обучения рассматривают (М.И.Жалдак, Ю.Б.Горошко, Н.Я.Игнатенко, Ю.К.Бабанский. и др.), дифференциации и индивидуализации (М.И. Бурда, В.А.Швец, В.К. Ивашина, Ю.В. Полушкин и др. Вместе с тем вопросы интенсификации обучения математики в вузе не нашли должного развития. Цель нашей статьи – восполнить образовавшийся информационный вакуум

Основной материал. Под интенсификацией обучения мы понимаем повышение производительности учебного труда преподавателя и студента в единицу времени. Для того, чтобы напряженность труда преподавателя и студентов оставалась на допустимом уровне, не вела к перегрузке, не отражалась отрицательно на их здоровье и чтобы в тоже время их труд был высокоэффективным, необходимо выбирать оптимальные варианты обучения. Поэтому интенсификация и оптимизация обучения должны осуществляться во взаимосвязи как важнейшие принципы научной организации педагогического труда. Внедрение их в вузовскую практику способствует преодолению формализма в обучении, переход от догматического к творческому построению учебного процесса. Под влиянием растущего объема информации

непрерывно пополнялось содержание высшего образования. Когда-то, в средние века все содержание даже университетского образования концентрировалось всего лишь в нескольких книгах. Теперь их десятки и сотни по каждому предмету. Тенденция в гонке системы образования за убегающей вперед наукой и производственной технологией проявлялось в непрерывном увеличении числа учебных предметов. Но ведь многопредметность усложняет учебный процесс, разрывает научные связи, ведет к дублированию материала, не способствует созданию у студентов целостной картины мира. Вот почему дальше идти таким путем нельзя. Жизнь требует искать пути рациональной интеграции уже имеющихся учебных предметов. Обобщение результатов научных исследований и опыта творческих педагогов, учителей новаторов позволяет выделить следующие основные факторы интенсификации обучения: повышение целенаправленности обучения; усиление мотивации учения; повышение информативной емкости содержания образования; применение активных методов и форм обучения; ускорение темпа учебных действий; развитие навыков учебного труда; использование компьютеров и других новых технических средств.

Педагогический процесс начинается с проектирования его целей. От того, насколько конкретными они будут, зависит интенсивность учебной деятельности студентов. Недостаточная напряженность целей расхолаживает учителя и учеников, делает обучение рыхлым, разбросанным. Правильно поставленная цель имеет определяющее значение в организации успешной деятельности. Цель как закон определяет способ и характер действий человека. Осознанность цели необходимое условие ее достижения. Достижения сложных целей оказывает большое влияние на студентов; упрощенные задачи неразвивают человека в должной мере. Все это хорошо известно, но в то же время недостаточно учитывается на практике. Для интенсификации обучения большое значение имеет повышение напряженности целей обучения, что требует от студентов активной работы, влияя на развитие мышления, волевой сферы и других способностей и свойств личности ([1,с.46]). В этом состоит специфика интенсивного подхода к целеполаганию. При осуществлении его на практике надо иметь в виду разнообразие целей, выделяемых по различным основаниям. В обучении применяются все эти виды целей: цели предмета в целом, цели раздела, цели темы. Общие цели программы преподаватель затем декомпозирует, преломляя в зависимости от условий конкретных групп, где приходится еще ставить задачи восполнения пробелов, устранения недостатков в подготовке студентов. Любая цель подразделяется на более конкретные задачи. В практике цели и задачи часто употребляются и как идентичные понятия. К образовательным задачам обучения относят формирование знаний и практических умений; к воспитательным- формирование мировоззрения, идейных, нравственных, трудовых, эстетических, физических качеств личности; к задачам развития относят развитие мышления, воли, эмоций, потребностей, способностей личности. Все три группы задач обучения взаимосвязаны.

Интенсификация обучения предполагает, что его цели должны удовлетворять следующим требованиям:

<i>Панишева О. В.</i>	УЧИТЕЛЬ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ	152
<i>Пасько Л. Б.</i>	ИНТЕРЕС К ПРЕДМЕТУ – ДВИЖУЩАЯ СИЛА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ	158
<i>Погребняк Н. М.</i>	НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА СТУДЕНТІВ В ВНЗАХ УКРАЇНИ	163
<i>Прокоф'єва М. Ю.</i>	ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО САМООСВІТИ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВУЗІ	170
<i>Поперешняк С. В.</i>	ПРОФЕСІОНАЛЬНА НАПРАВЛЕННОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ ІТ-СПЕЦІАЛІСТАМИ	176
<i>Растрзгіна А.</i>	ВИХОВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ СВОБОДИ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	182
<i>Семенова А.</i>	РОЗРОБКА ПРОЦЕСУАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ОСВІТНЬОГО МАРШРУТУ ЯК СТРАТЕГІЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	188
<i>Скоробогатова М. Р.</i>	ОСНОВНЫЕ ЗАРУБЕЖНЫЕ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	194

<i>Каменська І. Б.</i>	ПРИНЦИПИ ВІДБОРУ ЗАСОБІВ ЕКСПЛІКАЦІЇ ПРАГМАТИЧНОГО КОМПОНЕНТУ “ВЗАЄМОДІЯ” У ПРОФЕСІЙНОМУ ДИСКУРСІ	97
<i>Каменський О. І.</i>	ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ЗАСОБАМИ КОМП’ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	101
<i>Кірсєва У. В.</i>	ПОНЯТТЯ ПРО Я-КОНЦЕПЦІЮ ОСОБИСТОСТІ У НАУКОВО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ ПІЗНАННІ	106
<i>Корнєєва О. Л.</i>	ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ З ВИХОВАТЕЛЯМИ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	113
<i>Люріна Т. І.</i>	ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	122
<i>Малєєва О. В.</i>	ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПРОЯВІВ ДЕЗАДАПТАЦІЇ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ	126
<i>Мезенцев Ю. Л.Мезенцева В. Д.</i>	НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ	131
<i>Михайличенко Ю. В.</i>	ЖОРСТОКЕ ПОВОДЖЕННЯ З ДІТЬМИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ В ІСТОРИЧНОЇ РЕТРОСПЕКТИВІ	136
<i>Мокеєва Л. Н.</i>	ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТИ В КРЫМУ В XIX ВЕКЕ	142
<i>Огієнко О. І.</i>	СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ЯК СИНЕРГЕТИЧНИЙ МЕХАНІЗМ ФУНКЦІОНУВАННЯ ТА УПРАВЛІННЯ СКАНДИНАВСЬКОЇ СИСТЕМОЮ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ	145

1. Они должны быть достаточно напряженными, ориентированными на максимум возможностей студентов и тем самым вызывать высокую активность; 2) Одновременно цели должны быть принципиально достижимыми. Нереальные, явно завышенные цели приводят к самоотключению студентов от решения поставленных задач.

3. Цели обучения должны осознаваться студентами; иначе они не становятся руководством к действию.

4. Цели должны быть конкретными, учитывающими реальные учебные возможности данной специальности в зоне его ближайшего развития.

5. Цели должны быть пластичными, меняющимися с изменениями условий, возможностей для их достижения.

Интенсивность учебной деятельности в существенной мере зависит от мотивов учения студентов. Усиление учебной мотивации надо рассматривать как важный способ повышения эффективности обучения. Психологи установили, что сильный мотив существенно влияет на цель деятельности, при этом происходит явление сдвига мотива на цель. Отсюда следует, что нужна глубокая мотивация учения, устойчивые познавательные интересы, долг и ответственность студентов за успехи в учении. Настало время активно взяться за формирование здоровой, внутренней мотивации учения на основе использования рекомендации психологической и педагогической науки и достижений передового опыта. Интерес к учению значительно возрастает, если преподаватель обстоятельно раскрывает практическую значимость темы, связь ее с актуальными проблемами современности. Большие возможности возбуждения интереса заложены в разнообразных педагогических приемах и формах обучения. Однако в процессе обучения нельзя уповать только на интерес. Очень важно одновременно формировать волю, долг и чувство ответственности студентов. При этом надо помнить, что не нотации, наставления и запугивания вызывают действительные мотивы учения, а подлинная убежденность и доходчивость аргументов. Для интенсификации обучения надо не только сделать более напряженными цели и усилить мотивацию учения. Определенные изменения необходимо внести в содержание образования. В психолого-педагогических исследованиях последнего времени придается большое значение новым подходам к отбору и структурированию содержания основ наук, чтобы сделать более продуктивным. В условиях лавинообразного накопления научной информации целесообразной является тенденция подачи материала не мелкими дозами, а крупными блоками, чтобы вначале студенты усвоили некоторый общий образ содержания, а затем более конкретно рассмотрели его составные части. Длительные исследования показали, что обзорное изучение предметов в течении короткого времени сообщение темы, погружение в нее, а затем двух- трехкратное изучение материала с постоянной ее конкретизацией дает студентам общее представление о разделе, о связях между отдельными вопросами позволяет затем более осознанно усваивать конкретный материал, видеть его место в целом предмете.

Среди способов интенсификации обучения особое значение имеет применение методов, форм, средств, приемов, активизирующих учебно-

познавательную деятельность учащихся, стимулирующих их учение. Большую роль тут играют проблемно-поисковые методы, учебные беседы, дискуссии, исследовательские опыты, познавательные игры, самостоятельная работа студентов, алгоритмизация и т.д. В вузовской практике все шире и шире находят применение методы проблемного обучения. ([4, с.21]). Изданы учебно-методические разработки, в которых показываются пути их использования. Интенсивная организация учебного процесса предполагает оперативную обратную связь, быстрое получение информации от эффективности применяемых мер и столь же оперативное регулирование и коррекцию обучения. Следовательно, необходимо значительно улучшить использование в учебном процессе методов контроля и оценки знаний. Для интенсификации обучения важен не только темп контроля, но и его аналитичность. Преподавателю надо знать не только пробелы в знаниях, но и их причины. Необходим глубокий анализ качества процесса обучения. Для этого важно знать реальные учебные возможности студентов, перспективы роста, «зону ближайшего развития» каждого из них. Соответствие успеваемости реальным возможностям студентов будет свидетельствовать об оптимальности достигнутых результатов.

Заключение. Завершая характеристику основных факторов интенсификации обучения, подчеркнем, что все они должны применяться во взаимосвязи. Нельзя рассчитывать, что только отдельными из них можно решить проблему интенсификации. Недопустимо выводить той или иной фактор в абсолют; надо искать в каждом случае оптимальные сочетания факторов интенсификации для конкретных условий групп, специфики предмета и возможностей преподавателя. Только такой подход может принести действительные успехи в повышении эффективности и качества обучения студентов.

Резюме. Интеграция передового опыта, всей школьной практики и науки способствует перестройке стиля работы высшей школы, повышению качества обучения и воспитания молодого поколения студентов. Ускоренное возрастание потока научно-технической информации предъявляет все новые требования к человеческому фактору в сфере образования, которая призвана лучше готовить молодое поколение к труду и жизни. Обучение должно формировать новый тип мышления, рассчитанный на более эффективное решение важных проблем, возникающих в различных областях жизнедеятельности человека. В данной статье проводится анализ следующих основных факторов интенсификации обучения: повышение целенаправленности обучения, усиление мотивации учения, повышение информативной емкости содержания образования, применение активных методов и форм обучения, ускорение темпа учебных действий, развитие навыков учебного труда, использование компьютеров и других новых технических средств.

Резюме. Интеграция передового досвіду, всієї шкільної практики і науки сприяє перебудові стилю роботи вищої школи, підвищенню якості навчання і виховання молодого покоління студентів. Прискорений ріст потоку науково-технічної інформації висуває все нові вимоги до людського фактору в сфері освіти, яка покликана краще готувати молоде покоління до праці та життя. Освіта повинна формувати новий тип мислення, розрахований на більш ефективне рішення важливих проблем, виникаючих в різних областях життєдіяльності людини. В даній статті проводиться достатньо глибокий аналіз таких основних факторів інтенсифікації навчання як: підвищення цілеспрямованості навчання, підсилення мотивації навчання, підвищення інформативної ємкості змісту освіти, використання активних методів і форм навчання, прискорення темпу учбових дій, розвиток навиків учбової праці, використання комп'ютерів та інших нових технічних засобів.

Summary. Integration of the progressive experience, all school practice and science promotes to the reconstruction of the style of the high school work, to the raising quality of the studying and bringing up young generation of students. Accelerate increase of the science-technical information stream presents new demands to the human factor in the sphere of education, which is intended to prepare young generation to

<i>Гельфанова Д. Д.</i>	ПРОФЕСІЙНО-МАТЕМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ	45
<i>Глузман Н. А.</i>	ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНИХ УМІНЬ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ „ПОЧАТКОВЕ НАВЧАННЯ”	49
<i>Говоров Н.П.</i>	АККОМОДАЦІЯ НАЦІОНАЛІЗМА, КАК АКТУАЛЬНА КУЛЬТУРОГІЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	54
<i>Горбунова Н. В.</i>	ТЕХНОЛОГІЇ ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОГО СЛОВА	59
<i>Гордієнко-Митрофанова І. В.</i>	КУЛЬТУРА ОСВОЄННЯ ПЕДАГОГОМ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА	68
<i>Джелілова Л. Р.</i>	ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВІДБОРУ ЗМІСТУ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	75
<i>Журавлева О. И.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕЛОСТНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ УКРАИНСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	81
<i>Земляна О. В.</i>	ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	88
<i>Іванов Д. І.</i>	МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ І ЗАГАЛЬНІ ПРИНЦИПИ АНАЛІЗУ І ТЕРАПІЇ ПРОБЛЕМ ВЗАСМОДІЇ БАТЬКІВ І ДІТЕЙ	92

ЗМІСТ

<i>Аджумерова Л.А.</i>	ВОПРОСЫ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	3
<i>Алиева З. А.</i>	НАЦИОНАЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ	7
<i>Аматьєва О. П.</i>	ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДНЗ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКСПРЕСІЇ МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	11
<i>Бруннер Е. Ю.</i>	ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ <i>MIND MAP</i> НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПСИХОЛОГИИ	17
<i>Бурчак С. О.</i>	НАВЧАЛЬНЕ СПІВРОБІТНИЦТВО УЧНІА І ВЧИТЕЛЯ - ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ	20
<i>Быструкова А.Н.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА В ВУЗЕ	25
<i>Везетіу К. В.</i>	ТЕКСТ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ	29
<i>Верба Я. М.</i>	ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	33
<i>Гайдур М. І.</i>	ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІНТЕРЕСУ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА	37
<i>Гармаш С. А.</i>	ЗДІЙСНЕННЯ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ	41

work and life better. Education must form a new type of thinking, counted on more effective decision of the important problems, appeared in different spheres of human life activity. There is a deep analyses of such main factors of the education intensification as rising of the education purpose, studying motivation strengthening, rising of the informative education content, using of the active methods and forms of education, accelerating the temp of the education acts, developing of the studying work skills, using the computers and the other technical means in this article.

Ключевые слова: интенсификация обучения, интенсифікація навчання, education intensification

Литература

1. Психолого-педагогическая и психофизиологические проблемы компьютерного обучения. М., 1985
2. Снок Г.Б., Лыгина Н.И., Колесникова Н.И., Низовских Е.В. Как спроектировать учебный процесс по курсу: Учебное пособие для преподавателей. - Новосибирск: НГТУ, 1999, 83 с.
3. Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе: Практико-ориентированная монография, /под ред. Т.Н.Шамова. - Москва - Тюмень: 1994, - 249 с.
- 4 .Андрienko Е.В. Психолого – педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя. / Под редакцией В.А. Сластенина.М.: Новосибирск, Изд-во НГПУ. – 2002,266 с.
5. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения.- М.: Педагогика, 1997,- 184 с.

Подано до редакції 21.06.2008

УДК 781

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ

*Алиева Зарема Алиевна, старший преподаватель
РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет»,
аспирант РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)*

Постановка проблемы. Процесс гуманизации современного образования предусматривает формирование культуры будущего педагога, осведомленного в вопросах мирового художественного процесса, и одновременно, родных культурных традиций. Разностороннее изучение не только общеукраинской, но и региональной национальной культуры является важным аспектом формирования базовых знаний будущих педагогов.

В процессе многовекового развития культуры крымскотатарского народа были накоплены бесценные духовные богатства. Они многие века формировали нравственно-эстетические ценности многих поколений. Однако в системе образования XX века, эти традиции, в силу исторически обусловленных причин, либо не применялись вообще или применялись весьма ограниченно и избирательно. Особенно это касается крымскотатарской музыкальной культуры и педагогики, на которой основывалось национальное воспитание и образование до 1917 г.

В последние десятилетия педагогическая наука и практика в Крыму обратилась к традиционной музыкальной культуре крымских татар.

Цель статьи – рассмотреть некоторые крымскотатарские музыкальные национальные традиции в становлении будущего педагога.

Интересный опыт по актуализации музыкального наследия крымскотатарского народа в современной педагогической практике накапливается на кафедрах народно-песенного и народно-инструментального искусства факультета искусств КИПУ.

Основной материал. Музыкальному наследию крымских татар уделяется большое внимание в творческой деятельности преподавателя кафедры народно-песенного искусства Э.А. Сейтмететовой. Ею проводится вокально-хоровая работа с вокальным ансамблем над особенностями

крымскотатарской песни в хоровой обработке, а также изданы два репертуарных сборника: «Обработки крымскотатарских народных песен и хоровые произведения крымскотатарских композиторов» и «Обработки тюркских народных песен и хоровые произведения тюркских композиторов»

Сегодня, когда так остро ощущается репертуарный недостаток крымскотатарских детских песен, издание музыкального сборника «Айванлар не айталар» принесет определенную пользу в разрешении задач воспитания национальных традиций. Всем известные детские четверостишия «Айванлар не айталар» («Что говорят животные») классика крымскотатарской литературы Асана Чергеева предстают в сборнике в новом качестве – в музыкальном обрамлении. Музыка на стихи известного крымскотатарского писателя написал его внук Асан Чергеев. [3]

Сборник «Десять фут на мелодии крымскотатарских народных песен» ст. преп. кафедры НИИ Мамбетовой Г.Р. доказывает возможность применения в крымскотатарской монодийной музыке многоголосного изложения.

Обработки крымскотатарских народных мелодий для баяна и аккордеона Рефата Ибадлаева изданы в сборнике «Къырым нагъмелери», составленном преподавателями кафедры народно-инструментального искусства Д.И. Османовым, С.Я. Мамбетовым, Р.З. Комураджи. Важной целью данного сборника является популяризация творчества Рефата Ибадлаева, а также привлечение внимания широкого круга исполнителей к многогранной музыкальной культуре крымскотатарского народа.

Для развития музыкально-инструментального исполнительства студентов значительный интерес представляет опыт работы ансамбля скрипачей, руководитель – З.Э. Алиева. Репертуар этого коллектива преимущественно основывается на произведениях крымскотатарских композиторов, которые вошли в составленные ею сборники: «Къырым нагъмелери», «Музыка наших сердец», «Эй, гузель Кырым».

Если практическое изучение традиционного музыкального наследия формирует музыкальное сознание, то музыкально-эстетические пристрастия, приобщают к национальному музыкальному мышлению. Не менее важным представляется процесс накопления студентами знаний по музыкальной истории своего народа в процессе освоения музыкально-исторических, культурологических и гуманитарных курсов, например «Крымскотатарская народная музыка». Национальный компонент включен в тематику курсов «Хоровая литература», «Оркестровая литература» и др., благодаря которым изучаются национальные музыкально-поэтические традиции с направленностью на последующее применение в педагогической деятельности.

Преподавателями кафедр музыкального воспитания создаются учебно-методические пособия, которые указывают пути использования крымскотатарской музыки в качестве интегрирующего фактора профессиональной подготовки будущих педагогов, они содержат полезный дидактический материал по применению крымскотатарского музыкального фольклора в учебном процессе.

Из этого следует, что наиболее последовательное формирование системных знаний в указанной области осуществляется на музыкальных

педагогическому университету.

Ключові слова модель підготовки вчителів початкових класів, система педагогічної освіти

Summary. In clause characteristics of the basic models of preparation of teachers of initial classes in the countries of the nearest abroad, and also in the countries of the European commonwealth are shown. Determined the basic problems and tendencies of development of models of preparation of teachers of initial classes at pedagogical university.

Keywords Model of preparation of teachers of initial classes, system of pedagogical formation

Литература

1. Авраменко К.Б. Методическая подготовка учителей начальных классов в педагогических учебных заведениях Украины (1956-1996 гг.): Дисс...канд. пед. наук.-К., 2002.-296 с.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
3. Власенко С.П. Особенности становления современного многоуровневой образования учителей начальных классов: Дисс...канд. пед. наук.-К., 2001.-209 с.
4. Глузман А.В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования: Монография. К.: Видавничий центр „Провіта“, 1996. - 312 с.
5. Дроб'язко П.І. Українська національна школа: витоки і сучасність. – К.: Академія, 1997. – 184 с.
6. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник. – К., 1997. – 302 с.
7. Концепція педагогічної освіти // Інформаційний збірник України. – 1999. – №8. – С.8 – 23.
8. Корнилова В.А., Кузнецова Э.И., Матросова В.Л. и др. Концепция перехода к многоуровневой системе высшего педагогического образования // Высшее образование в России. – 1993. – №3. – С. 59 – 64.
9. Пуховська Л.П. Професійна підготовка у Західній Європі: спільність і розбіжність. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.
10. Татур Ю. Прогноз на завтра // Высшее образование в России. – 1995. – №1. С. 70 – 75.
11. Buchberger F. Teacher Education Policies and Models in Europe // Karagozoglu G. (ed.) The Policies and Models of Teacher Training in the Council of Europe Countries. – Izmir: Buca Faculty of Education, 1993. – P. 1 – 13.

Подано до редакції 03.06.08

будущего учителя средней школы проходила в университете, а профессионально-педагогическая (теоретическая и практическая) переносилась в специальные центры. В Великобритании при современных условиях выстраивается новая модель, по которой университеты осуществляют целостную теоретическую подготовку будущих учителей, а практическая профессиональная подготовка полностью переносится в школу. Таким образом, можно говорить о многовариантности взаимосвязи университета с другими учреждениями в системе подготовки учителей [3].

Интересно отметить, что сроки профессиональной подготовки учителей начальных классов как в пределах одной страны, так и в разных европейских странах также имеют значительные различия: от коротких курсов, до программ, которые осуществляются на протяжении пяти лет.

Принципиальные отличия существуют между однофазной и двухфазной моделями базовой подготовки учителей. В первой успешное завершение базовой подготовки позволяет сразу получить педагогическую должность. Во второй теоретическая подготовка будущих учителей сосредотачивается в высшем учебном заведении (первая фаза), а практическая подготовка переносится в школу и специальные региональные центры (вторая фаза). На второй фазе происходит объединение практической работы в школе с обучением на специальных курсах, где усваиваются методики преподавания специальных дисциплин и психолого-педагогическая подготовка. Статус полноправного учителя предоставляется лишь после успешного завершения второй фазы обучения, написание диплома и сдача государственного экзамена.

Выводы. Таким образом, рассмотрев основные характеристики моделей подготовки учителей начальных классов в зарубежных странах, приходим к следующему заключению: оптимальное внедрение лучшего зарубежного опыта в вопросе моделирования систем подготовки учителей начальных классов зависит от:

- характера трансформации международного опыта, основными условиями которой являются учет опыта структурирования и организации моделей высшего педагогического образования тех стран, которые имеют общие или близкие украинским подходы к геополитическому, историко-педагогическому и этно-региональному факторам образования;

- использование национальных традиций воспитания, этнических характеристик содержания образования, региональной интерпретации педагогических технологий в реализации социального заказа на подготовку учителя начальных классов;

- гибкость и динамизм внедрения реальных отечественных моделей многоуровневой подготовки будущих специалистов начальной школы.

Резюме В статье показаны характеристики основных моделей подготовки учителей начальных классов в странах ближайшего зарубежья, а также в странах европейского содружества. Определены основные проблемы и тенденции развития моделей подготовки учителей начальных классов в педагогическом университете.

Ключевые слова: модель подготовки учителей начальных классов, система педагогического образования

Резюме У статті показані характеристики основних моделей підготовки вчителів початкових класів у країнах найближчого зарубіжжя, а також у країнах європейської співдружності. Певні основні проблеми й тенденції розвитку моделей підготовки вчителів початкових класів у

кафедрах факультета искусств КИПУ, которые могли бы стать ведущим центром методической подготовки педагогов-музыкантов для школ с крымскотатарским языком обучения.

Традиционные музыкальные инструменты как показывает опыт, особенно при применении в игровых формах обучения, вызывают неизменный интерес у детей младшего дошкольного школьного возраста. В связи с возрастанием интереса к национальной культуре следует возродить производство музыкального инструментария. Преподавателями кафедры народно-инструментального искусства ведется работа по возрождению инструментальной культуры крымскотатарского народа, создан ансамбль древней инструментальной музыки. «В некоторых случаях, например, школьные учителя музыки в Татарстане, привлекают детей к изготовлению инструментов из дерева, тростника, соломы, камыша и других народных материалов».

В настоящее время на кафедрах народно-песенного и народно-инструментального искусства есть некоторые предпосылки к условиям формирования научной и методологической концепции истории крымскотатарской музыкальной культуры и педагогики. В ее основе должно лежать стремление связать явления крымскотатарского музыкального искусства разных эпох, от эпоса предков крымских татар до современной симфонической музыки, с их педагогической значимостью и ролью в нравственно-эстетическом развитии народа.

Потенциал крымскотатарского музыкального творчества необходимо рассматривать как явление непреходящей нравственно-эстетической ценности, наиболее оптимальное для освоения в дошкольном и младшем школьном возрасте, когда ребенок воспринимает себя в полном единстве с окружающим миром. Архаические попевки и напевы яркие, доступны по музыкальному языку и близки миру современного ребенка своим разнообразием, наличием элементов игры, театральности, сочетанием слова, музыки и пластики. Поэтический текст вместе с мелодией, ритмом, игровыми и танцевальными движениями, мимикой и пластикой помогают гармоничному развитию личности. Усвоение древних музыкальных традиций возможно в педагогической практике в разнообразных зрелищных формах: воспроизведение, инсценировок сказок и старинных празднеств, преданий и легенд, сцен из истории и т.п. «Очень важно их закрепление с самого раннего возраста, в период наибольшей восприимчивости детского сознания. Они навсегда фиксируются в юном сознании, не позволяя в дальнейшем исказить эстетический вкус внешними наносными явлениями, которыми изобилует современный музыкальный быт». [2]

Особое внимание будущих педагогов обращается на произведения народного творчества с назидательным, дидактическим смыслом. Это, например, семейно-обрядовые напевы крымских татар, которые являлись важной частью семейного этикета.

Несомненную актуальность представляет возрождение эпических традиций сказительства как явления высокого уровня духовности, отражающего историю народа. Необходимо «реставрирование» музыкально-

поэтических вариантов такой старинной поэмы как «Чора-батыр», легенды об «Эдиге» и др. «Их полноценное воспроизведение невозможно без восстановления традиции распевного исполнения на основе сохранившихся по сей день созвучных им по ритмике и характеру, фольклорных напевов. Сочетание распевного звучания поэтического текста, тем более – с инструментальным сопровождением, безусловно усилит культурологический, просветительский, педагогический, художественный аспект эпических произведений и поможет учащимся составлять более реальное представление о художественном творчестве татарского народа прошлых эпох». [2].

Возрождение крымскотатарского народного жанра «чин» – песни импровизационного характера, способствует развитию творческих способностей, освоению специфики народной поэзии. Возникли они в большинстве случаев во время своеобразных индивидуальных или групповых песенных состязаниях между юношами и девушками.

Вывод. В заключении хотелось бы отметить, что ознакомление студентов с традициями будет способствовать не только становлению их как будущих педагогов, но и повысит их нравственно-эстетический потенциал, направленный на формирование в человеке стремления к добру, справедливости, стремления к знаниям, постоянному духовному развитию, уважению старших, милосердию и бескорыстию.

Резюме. В статье рассматривается важный вопрос становления будущего педагога-музыканта на основе разностороннего изучения национальных традиций в учебном процессе. Показан опыт работы по актуализации данной проблемы на кафедрах народно-песенного и народно-инструментального искусства КИПУ. Высвечены некоторые вопросы по освоению студентами знаний музыкально-исторических, культурологических и гуманитарных курсов. Особое внимание уделено актуальности возрождения некоторых древних музыкальных традиций.

Ключевые слова: культурные традиции, национальная культура, национальное воспитание, музыкальное наследие, нравственно-эстетическое развитие, архаические попевки, эпические традиции.

Резюме. У статті розглядається важливе питання становлення майбутнього педагога-музиканта, що ґрунтується на вивченні національних традицій у навчальному процесі. Показано досвід роботи з актуалізації цієї проблеми на кафедрах народно-пісенного і народно-інструментального мистецтва КІПУ. Висвітлено деякі питання із набуття студентами знань музично-історичних, культурологічних і гуманітарних курсів. Особлива увага приділено актуальності відродження деяких стародавніх музичних традицій.

Ключові слова: культурні традиції, національна культура, національне виховання, музична спадщина, морально-естетичний розвиток, архаїчні напівки, епічні традиції.

Summary. The article considers an important issue of future music teacher development on the basis of all-round studying of national traditions in the educational process. The work experience on the importance of the problem discussed has been shown at the folk songs and folk instrumental art departments of the Crimean Engineering and Pedagogical University. Some aspects of learning culturology, humanities and musical history courses were emphasized.

Keyword: cultural traditions, national culture, national education, musical heritage, moral and aesthetic development, archaic melodies, epic traditions.

Литература

1. Салитова Ф.Ш. Формирование традиционной музыкально-педагогической культуры татарского народа (VI-XVI) – Казань: Казанский пед. университет, 2001. – 124 с.

2. Татарские народные музыкальные духовые инструменты в школе (Описание и методика изготовления): Методические рекомендации для студентов и учителей (1 часть). / Сост. Р.Ф. Халитов. – Казань: Казанский пед. институт, 1990. – 41 с.

3. Чергеев А.М., Чергеев А.А. Что говорят животные. – Симферополь: Крымское учебно-педагогическое государственное издательство, 2005. – 32 с.

Подано до редакції 12.06.2008

обучения, что предусматривает их переход из одного университета в другой на протяжении всего периода непрерывного образования [7, 11].

Диверсификационная модель проектируется на институтское специализированное образование, а интеграционная – на университеты с преимущественно исследовательской ориентацией и педагогические университеты с научно-методической направленностью.

Как установлено исследованиями европейских ученых Ф. Бухбергера и Ф. Ваникотта характерной чертой педагогического образования в Западной Европе является разнообразие. Оно предопределяется тем, что развитие систем и моделей педагогического образования в каждой стране происходит:

- в определенное историческое время и в определенные историко-педагогические условия;

- в определенном национальном и этнорегиональном контексте;

- в определенной геополитической и социально-экономической ситуации [97, 103].

По мнению западных ученых, именно названные факторы, а не научно обоснованные аргументы и рекомендации современной науки относительно рациональной системы планирования и экспертизы в педагогическом образовании, фактически играют ведущую роль в построении и развитии моделей подготовки и профессионального развития учителей в странах Западной Европы.

Современные университеты предлагают своим студентам разные организационные модели подготовки учителей. Еще до недавнего времени в странах Западной Европы выпускник университета, получая диплом, одновременно получал и “право на преподавание” в разных учебных заведениях, в том числе в школах. Для назначения на работу в государственную среднюю школу профессиональная педагогическая подготовка как таковая не требовалась. В 80-х годах для работы в европейских школах введены требования относительно упоминавшихся выше двух дипломов: об общем высшем образовании и о квалификации. Диплом о квалификации удостоверяет овладение профессионально-педагогической подготовкой (теоретической и практической), организация которой даже в пределах одного университета является многовариантной. Такие университеты предлагают разные организационные модели базовой подготовки учителей. Часть программ полностью осуществляется университетами, объединяя общую, специальную и профессионально-педагогическую подготовку будущих учителей. За подготовку ответственность несут специальные отделения под патронажем педагогических факультетов, университетские педагогические школы или институты, педагогические факультеты университета.

Большое значение имеют программы, по которым университет совместно с другими учебными заведениями организывает базовую подготовку учителей, в частности, психолого-педагогическую. В некоторых странах, в частности, в Германии, университеты отвечают за первую, почти полностью теоретическую часть подготовки будущего учителя, а местные органы народного образования и школы – за вторую, преимущественно практическую часть. По традиционной французской модели общая и специальная подготовка

наличие и функционирование нескольких наиболее распространенных моделей.

Параллельная модель строится по принципу параллельности всех составных компонентов учебной программы в течение всего срока подготовки будущего учителя. Для получения диплома бакалавра образования в Англии необходимо пройти четырехлетнюю программу базовой подготовки учителя, которая предусматривает параллельное изучение будущим учителем всех обозначенных компонентов целостной подготовки.

В интегрированной модели изучения всех составных учебной программы осуществляется не только одновременно, а и во взаимосвязи одной с другой, фокусируясь при этом на профессионально целесообразных темах и интеграции теории с практикой. Особенно распространена названная модель в области подготовки учителей начальной школы в Скандинавских странах.

Последовательная модель предусматривает изучение будущими учителями общих и специальных дисциплин на первом этапе обучения, а изучение дисциплин психолого-педагогического цикла и учебную практику – на втором, заключительном этапе.

Последовательная модель имеет несколько вариантов, среди которых – “цюрихская модель” (Швейцария): психолого-педагогическая подготовка будущего учителя осуществляется раньше, чем изучение специальных дисциплин и методик их преподавания [3].

Следующая рассматриваемая модель подготовки учителей непосредственно связана с университетом как центром непрерывной подготовки педагогических кадров: диверсификационная и интеграционная.

Диверсификационная модель связана с поддержкой существующих отличий в программах и функциях высших учебных заведений в соответствии с различными запросами экономического и социального развития. При таком подходе учитываются возможности различной продолжительности обучения, его интенсивность, специфика образовательных курсов, последовательность поэтапного увеличения количества уровней образования или его завершения на определенной ступени с выдачей квалификационного свидетельства. К достоинствам данной модели относится соотношение потребностей рынка с широким диапазоном индивидуальных возможностей студентов.

Интеграционная модель основана на противоположных признаках институциональных расхождений, на значительную унификацию учебных программ, единство стадий образовательного процесса, обучение не только методики будущей деятельности, а и ее методологии, ориентации на творческую самостоятельность и мобилизацию индивидуальных ресурсов в теоретической и практической деятельности. В организационном плане интеграционная модель дает возможность элитной подготовки специалистов-педагогов. Она допускает, что наиболее способные студенты, которые выбрали единые образовательные программы, объединяются в университете, что с учетом наилучших условий и наиболее подготовленного профессорско-преподавательского состава готовит высококвалифицированных специалистов – преподавателей конкретной специальности, специализации, профиля. В данном случае для студентов разрабатываются «маршруты» или траектории

УДК 371.133+372.461

ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДНЗ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКСПРЕСІЇ МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Аматьєва Олена Петрівна
доцент кафедри практичної психології*

Слов'янський державний педагогічний університет

Одним із пріоритетних напрямків розробки базисної поінформованості дошкільників є сфера життєдіяльності "Люди", що припускає оволодіння дитиною "мовою емоцій", її "алфавітом" - інтонацією, мімікою, жестами та емпатійним мовленням як основою гуманних взаємин. До комунікативних якостей, що забезпечують культуру мовленнєвого спілкування, відносяться: правильність, точність, чистоту, образність, виразність тощо [3].

Виразність мовлення трактується психологами як складова комунікативного процесу (Г.Андрєєва, О.Бодалев, М.Лісіна та ін.) і як засіб вираження емоцій (К.Ізард, О.Ковальов та ін.). Основними засобами експресії мови визнані: інтонація в сукупності її елементів (тембр, темп, гучність та ін.) і немовні прояви: міміка, пантоміміка (жести, пози тіла) та ін.

Засвоєння дошкільниками зазначених засобів має свою специфіку. Перші прояви у використанні виразних засобів у мовленні дітей відносяться до періоду раннього дитинства і пов'язані з процесом становлення спілкування дитини з дорослими. Далі вчені підкреслюють зв'язок засвоєння експресії мовлення з загальним мовленням і емоційним розвитком дитини. Мовлення молодших дошкільників характеризується мимовільною і неусвідомленою виразністю. У середньому і старшому дошкільному віці спостерігається зниження імпульсивності дитячих емоцій, удосконалюється мовлення. Це, у свою чергу, приводить до значного зниження виразних характеристик мовлення. Така особливість у розвитку дитячого мовлення слугує основою для визначення старшого дошкільного віку як сензитивного в цілеспрямованому формуванні у дітей експресії мовлення.

Учені відзначають соціальний характер походження і прояву експресії в мовленні. За своєю сутністю зазначене поняття - це створена в суспільстві спеціальна "мова", що служить для передачі емоцій. Суспільство регулює її прояви через заохочення одних і засудження інших способів вираження емоцій. Тому процес формування виразності мовлення складає об'єкт спеціального педагогічного впливу, у ході якого мимовільний механізм вираження емоцій у дітей регулюється за рахунок засвоєння ними соціально визнаних форм експресії. Засвоєння означених засобів виразності мовлення дітьми відбувається двома шляхами: наслідування і цілеспрямованого навчання. Основними засобами педагогічного впливу на дітей з метою формування виразності їх мовлення вчені називають мистецтво взагалі і театральне мистецтво, зокрема, а також виразне читання художніх творів, використання в роботі з дітьми спеціально створених комунікативних ситуацій, що наближають процес навчання мовленню до реальної ситуації спілкування (В.О.Артемов, Л.С.Виготський, П.М.Якобсон і ін.) [1].

На першому етапі роботи була проведена діагностика наявного у дітей

старшого дошкільного віку вихідного рівня уявлень про інтонаційні та немовні виразні засоби мовлення, а також уміння використовувати їх для передачі емоцій у діалогічному і монологічному мовленні. Вивченню були піддані такі засоби експресії мовлення, як от: інтонаційні (тембр, темп, гучність) і немовні (міміка, пантоміміка: жести, пози тіла) у ситуаціях передачі основних емоцій: радість, сум, подив, гнів, страх.

Діагностична методика включила дві серії завдань. У першій серії вивчалася наявність у дітей уявлень про немовні та інтонаційні засоби виразності. Для цього були використані два блоки завдань (А, Б). Оцінка результатів зазначених блоків здійснювалася за п'ятибальною системою. У формі невимушеної індивідуальної бесіди дітям було запропоновано розглянути п'ять ілюстрацій, визначити і назвати емоційний стан персонажа, що передано за допомогою комплексу немовних засобів і відповідати на запитання: "Як ти вважаєш, що трапилося з персонажем на малюнку? Що він відчуває?" Ілюстрації відповідали вираженню основних емоцій.

Аналіз отриманих експериментальних даних блоку А першої серії завдань свідчив про те, що 76,1% дітей експериментальної і 74,6% дітей контрольної груп мають визначені уявлення про немовні засоби експресії мови, однак їх рівень невисокий і диференційований відповідно до модальних значень емоцій, що визначалися. Так, найбільш чіткими були уявлення дітей про немовні засоби вираження радості, суму, гніву. Значні ускладнення викликало визначення за зовнішніми ознаками емоцій подиву, страху. Поряд з цим у 23,9% дітей експериментальної і 25,4% контрольної груп не було виявлено зазначених уявлень.

У другій серії завдань (блок Б) виявлялося наявність у дітей уявлень про інтонаційні засоби. Для цього була використана дидактична казка, зміст якої включав опис п'яти емоційно зафарбованих ситуацій, переданих відповідною інтонацією. Дитині пропонувалося розглянути картинки - ілюстрації, а потім послухати казку про цього героя. Після читання кожної частини казки робили паузу і пропонували дитині знайти і показати ілюстрацію, що відповідає інтонаційному зафарбуванню прослуханого тексту. Результати обстеження дозволили зробити висновок про те, що діти мають деякі уявлення про інтонаційні засоби виразності мовлення, що залежить від модального значення переданих емоцій. Практично безпомилково були визначені інтонації радості (81,3% дітей експериментальної і 74,4% - контрольної груп), зі значними труднощами - інтонації гніву. Значно складніше було визначене інтонаційне зафарбування вираження страху, подиву; рідше - суму. Не було виявлено зазначених уявлень у 18,7% дітей експериментальної і 25,3% - контрольної груп.

Друга серія мала три блоки завдань (А, Б, В), спрямованих на вивчення уміння дітей використовувати інтонаційні і немовні засоби експресії в діалогічному і монологічному мовленні.

Завдання блоку А застосовувалися для виявлення умінь дітей користуватися немовними засобами у діалогічному мовленні. Дітям пропонувалося прослухати, а потім попарно розіграти без слів зміст мовленнєвої ситуації з відповідним емоційним зафарбуванням. Результати

3. Развитие и реформирование педагогического образования в странах Западной Европы последними десятилетиями в значительной мере определяются современными международными педагогическими идеями (профессионализация, интеграция, универсализация и т.п.) [9, с. 106].

С позиции указанных факторов выделяют также четыре модели по признакам условий для их реализации: основная, дополнительная, параллельная и индивидуальная [4, с. 250-253].

Основная модель является ведущей в Англии и в Израиле. Она предназначена для тех, кто имеет базовое высшее образование или диплом младшего специалиста, бакалавра педагогики. На протяжении двух лет студенты осваивают современные методики и технологии руководства учебно-воспитательным процессом овладевают основами педагогического мастерства. Второй год обучения посвящен практической педагогической подготовке, семинарским занятием в условиях базовых школ-лабораторий, проведению опытно-экспериментального исследования, результаты которого оформляются в дипломную работу. Ее успешная защита является основанием для присвоения выпускникам университета педагогической квалификации.

В Германии используется дополнительная модель подготовки преподавателей широкого профиля. Сущность ее в том, что студент, закончившая специальное педагогическое образование и получая квалификацию «преподаватель-предметник», имеет возможность на протяжении одного года получить вторую специальность (практического психолога, социального педагога, преподавателя-исследователя и т.д.) или квалификацию с двойной специальностью.

В таких странах как США, Франция, Япония, Англия свое применение заслужила параллельная модель. После трехгодичного изучения основных дисциплин на одном из факультетов гуманитарных, естественных или социальных наук, одновременно со специальными предметами, студенты начинают прослушивать курсы психолого-педагогического цикла. Они выполняют научно-исследовательские задания по педагогическим темам. Получение необходимого числа зачетных единиц и сдача квалификационного экзамена является основанием для получения университетского диплома.

Индивидуальная модель обучения позволяет студентам уже в начале обучения определить совокупность учебных курсов, изучение которых дает возможность набрать необходимое количество зачетных единиц и получить педагогическую квалификацию. Содержание профессиональной подготовки отражается в индивидуальных планах, выполнение которых контролируется выпускной кафедрой педагогики. По такому же принципу осуществляется и подготовка экстерном [4].

Все четыре вышеуказанных модели применяются в университетах Украины.

Рассмотрим структурное построение учебной программы подготовки учителей начальных классов. За главный критерий характеристики возьмем взаимосвязь и взаимозависимость ее составных компонентов: а) общего образования; б) специальной подготовки; в) психолого-педагогической подготовки; г) педагогической практики. Таким образом, можно проследить

образовально-квалификационным уровням: младший специалист-бакалавр-специалист-магистр [1, с. 142].

Названные документы согласуются с Международной стандартной квалификацией профессий (International Standard Classification of Occupation - ISCO), а также с Международной стандартной классификацией образования (International Standard Classification of Education – ISCED), что было заложено в основу квалификации в области знаний и направлениям подготовки [2, с. 264].

Разработка и внедрение ступенчатой подготовки специалистов предусматривает, с одной стороны, преемственность и обязательный учет требований образовательно-профессиональной программы каждого из соответствующих уровней, с другой – тесную связь с изменениями на рынке труда. Прогнозированной сферы возможной профессиональной деятельности [1, с. 142].

На сегодняшний день, все чаще обучение будущих педагогов начальных классов осуществляется по соединенным (двойным) специальностям. Специальности совмещаются с учетом родства отраслей наук. Кроме того, на соответствующих специальностях внедряются специализации. Особенность педагогических специализаций заключается в том, что они предусматривают как углубленное содержание соответствующих специальностей, так и обеспечивают необходимую профессиональную подготовку по новейшим направлениям современной науки [7].

Структура квалификационных уровней педагогических специальностей, по нормативным положениям Министерства образования Украины, должна обеспечить широкие возможности в образовании для удовлетворения разнообразных культурно-образовательных потребностей личности и общества, повышения гибкости общеобразовательной, общекультурной, профессиональной и научной подготовки специалистов, социальной значимости, престижа знаний и социальной защиты, в условиях изменений потребностей экономики и рынка труда, фундаментальность знаний и интеграцию в мировую систему образования. Анализ этой структуры показывает, что она содействует развитию творческой индивидуальности будущего учителя в условиях планомерно организованной многоуровневой профессионально-педагогической подготовки (от младшего специалиста к магистру).

Существует также однолинейная и разветвленная модель подготовки учителей. В первом случае подготовка идет по одному (США, Испания), а во втором – по нескольким вариантам программ (Франция, Италия).

Необходимо определить интегральные показатели этого явления. Так Л. Пуховская выделяет такие признаки:

1. Национальные системы и модели педагогического образования развиваются под воздействием определенных исторических, политических и социальных контекстов.

2. Педагогическое образование и его главные учреждения отражают особенности культурно-национальных традиций, убеждений и взглядов относительно учителя, его статуса, роли, компетентности и профессиональных функций.

проведеного експерименту показали, що ніхто не зміг виконати правильно всі завдання. Так, виконали 4 завдання тільки 4% дітей експериментальної і 5,3% - контрольної груп. Було виявлено, що найбільше часто виживається мимічний виразний засіб - посмішка, пантомімічний - рух пліччя, рідше - хода. Доступні дітям і жести. Разом з тим, їх використання має свою специфіку. Часте застосування посмішки вказує на те, що вона не усвідомлюється дітьми як виразний засіб, а свідчить про непевність, зникаючість. Було відзначено також байдуже вираження обличчя в дітей у процесі передачі емоцій радості, подиву. Використання жестів характеризувалося одноманітністю: найчастіше діти віддавали перевагу зображувальним жестам (форма, розмір, висота), уникаючи при цьому умовних жестів, а саме: вітання, прощання та ін.).

Більшість дітей виконали 3-2 завдання (60% дітей експериментальної і 57,3% - контрольної груп). Для них були характерні значні труднощі у використанні окремих компонентів комплексу виразних рухів: жестів, пози тіла, міміки; була відсутня самостійність у виборі зазначених засобів. Діти, що виконали тільки одне завдання (25,3% дітей експериментальної і 24% - контрольної груп) або не справилися з завданням (10,7% дітей експериментальної і 13,3% - контрольної груп) були неуважні, не виявляли інтересу до процесу виконання завдань. У цілому, спостереження показали, що діти відчують менше труднощів у виборі немовних засобів для передачі емоцій радості, гніву, рідше - суму. Використання зазначених експресивних засобів для вираження подиву, страху викликало значні труднощі.

Завдання блоку Б були спрямовані на виявлення умінь дітей використовувати інтонаційні засоби для передачі емоцій у діалогічному мовленні. Дітям пропонувалося за допомогою атрибутів настільного театру розіграти в парі з експериментатором фрагменти знайомих казок, тексти яких були зафарбовані відповідно до основних емоцій. Мова дітей записувалася на диктофон з наступним аналізом тембру, темпу, гучності. Ступінь прояву визначених інтонаційних характеристик мовлення умовно оцінювалася так: "дуже виражений" - 3 бали, "нейтральний" - 2 бали, "слабко виражений" - 1 бал, "не виражений" - 0 балів. Результати обстеження оброблялися за допомогою методів математичної статистики. На цій основі було виділено три рівні володіння дітьми засобами інтонаційної виразності в діалозі: високий, середній, низький. Дітей з високим рівнем інтонаційної виразності діалогічного мовлення виявлено не було. Середній рівень склали 66,7% дітей експериментальної і 65,3% - контрольної груп. До низького рівня було віднесено 33,3% дітей експериментальної і 34,7% - контрольної груп.

Завдання блоку В другій серії експерименту припускали визначення умінь дітей використовувати інтонаційні і немовні експресивні засоби в монологічному мовленні. В індивідуальній бесіді дитині пропонувалося розглянути сюжетну картинку, на якій зображений персонаж у ситуації прояву однієї з базових емоцій і придумати розповідь за її змістом. Мовлення дітей записувалося на магнітофонну плівку, немовні прояви фіксувалися в протоколі. Аналіз отриманих даних проводився аналогічно з аналізом завдань блоку Б. На його основі були виділені рівні володіння дітьми експресивними засобами в монологічному мовленні. Дітей з високим рівнем виявлено не було. На

середньому рівні мова 37,3% дітей експериментальної і 40% - контрольної груп. Більшість дітей (62,7% експериментальної і 60% - контрольної груп) показали низький рівень використання експресивних засобів у монологічній мові.

Нами були виділені наступні показники виразності мовлення: інтонаційні (тембр, темп, гучність) і немовні (міміка, пантоміміка). А також її критерії: 1) наявність уявлень про немовні засоби виразності; 2) наявність уявлень про інтонаційні засоби виразності; 3) уміння використовувати інтонаційні засоби виразності у діалогічному мовленні; 4) уміння використовувати немовні засоби виразності у діалогічному мовленні; 5) уміння використовувати інтонаційні засоби виразності в монологічному мовленні.

Кожний з зазначених критеріїв у дослідженні мав відповідну оцінку в балах. На цій основі був умовно визначений зведений сумарний показник, що обчислювався за формулою: $3п=K1+K2+K3+K4+K5+K6$, де $3п$ - зведений сумарний показник, $K1, K2, K3, K4, K5, K6$ - вищезгадані критерії виразності мовлення. Значення зведеного сумарного показника було покладено в основу умовно виділених трьох рівнів виразності мовлення: високого, середнього і низького. Дітей з високим рівнем на етапі констатуючого експерименту виявлено не було. На середньому рівні знаходилося 45,3% дітей експериментальної і 42,7% - контрольної груп. Низький склали 54,7% дітей експериментальної і 57,3% - контрольної груп.

Експериментальна методика формування експресії мови дітей старшого дошкільного віку будувалася на теоретичних позиціях організації мовної діяльності, характерних для етапу дошкільного дитинства: діяльнісний підхід до розвитку мови дітей і навчання їх рідній мові, поліфункціональний характер мовної діяльності, ампліфікація розумового та емоційного розвитку дітей з урахуванням їх вікових особливостей.

Діяльнісний підхід до розвитку мовлення і навчання рідній мові дозволив включити процес формування експресії мовлення одночасно до кількох взаємодоповнюючих видів діяльності: навчальна, художньо-мовленнєва, театральна-ігрова, образотворча.

Навчальна діяльність представлена системою різних видів занять (з розвитку мовлення, ознайомленню з художньою літературою, з навколишнім, із природою, з образотворчого мистецтва, фізкультури та ін.). Переважно використовувалися фронтальні, групові форми організації дітей. Навчання поза заняттями здійснювалося в індивідуально-груповій і індивідуальній формах.

Включення художньо-мовленнєвої діяльності дозволило широко використовувати в роботі з дітьми читання і розповідання художніх творів, заучування віршів, бесіди, показ різних видів театру, перегляд відео, прослуховування аудіоматеріалів та ін. Театральна-ігрова діяльність була представлена театралізованими іграми (драматизації, імпровізації), інсценівками художніх творів.

У дослідженні враховувалися і функції мовлення. Серед них, основна функція - комунікативна, сутність якої складається у використанні мовлення для інформаційного зв'язку між членами суспільства; експресивна, що характеризує мовлення як універсальний спосіб вираження внутрішнього світу

В соответствии с этим возникло стратегическое требование перехода к гибкой, динамичной, ступенчатой системе подготовки специалиста, возведение высшего образования Украины на уровень специализированной развитых европейских стран и его интеграцию в международное научно-образовательное пространство.

Необходимо подчеркнуть, что как в отечественных, так и в зарубежных исследованиях по данной проблеме существует неоднозначность к подходу моделирования, что вызвано терминологической и информационной путаницей.

Анализ последних исследований и публикаций. Проблемами зарубежного высшего образования, анализа его достижений посвятили свои исследования такие ученые как А.Барбарига, Б.Вульфсон, С.Головко, А.Джуринский, В.Елманова, Т.Кошманова, З.Малькова, И.Марцинковский, Л.Пивнева, Е.Прикладок, О.Романовский, Н.Федорова, Л.Филипова, В.Шейко. Проблеме конструктивного сравнения моделей образования зарубежных систем и Украины посвятили свои исследования В.Зубко, В.Козаков, К.Корсак, Л.Пуховская, А.Сбруева, В.Яблонский.

Ряд исследований посвящены более конкретным вопросам становления многоуровневого педагогического образования: целостности университета как научного центра многоуровневого образования (Г.Бордовский, А.Глузман), истории, опыту, идеалам и ценностям высшего педагогического образования, в том числе в Украине (Н.Ладыженец, В.Луговой, В.Майборода), стандартам образования (Н.Радионова, А.Тряпицына, В.Петренко), моделированию педагогического образования (А.Бойко, А.Глузман, Г.Пидкурганная, М.Прокофьева, В.Сазонов, Ю.Сухарников).

Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. Однако вышеуказанные исследования не раскрывают всех аспектов моделей подготовки учителей начального звена образования. Остается недостаточно раскрытым вопрос характеристики основных моделей подготовки учителей начальных классов.

Цель статьи. Таким образом, на основании нерешенных вопросов, касающихся характеристик моделей подготовки учителей начальных классов, целью данного исследования является: рассмотреть основные модели подготовки учителей начального звена образования в развитых странах мира и выявить оптимальные пути для частичного их использования или внедрения в систему образования Украины.

Основной материал. В соответствии с Постановлением Кабинета Министров Украины от 18.03.1994 года «Про перечень направлений подготовки специалистов с высшим образованием по профессиональному направлению», инструктивного письма Министерства образования «Про разработку образовательно-профессиональных программ высшего образования по соответствующему профессиональному направлению» (1994) и Приказа Министерства образования Украины про введение «Перечня направлений высшего базового и квалификационного уровней в учебных заведениях Украины» (1994) были разработаны государственные стандарты подготовки учительских кадров (в том числе и для начальной школы) по соответствующим

– надання суб'єкту максимальних *можливостей* для поліпшення його статусу (розвиток кар'єри);

– реконструкція процесу професійної підготовки у напрямі розширення об'єктів студентів, ротації керівників-персоніфікаторів парадигмального моделювання;

– розвиток „командного духу” шляхом переходу від індивідуальної відповідальності до відповідальності групи за всі завдання, шляхом використання суб'єктів освітнього середовища, як ресурсу для розвитку один одного, залучення їх в управління процесом професійної підготовки.

5. Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Реалізація моделі стратегії забезпечення якості підготовки майбутніх учителів має великі шанси на успіх, якщо: *по-перше*, її підтримує керівництво освітньої установи; *по-друге*, означена модель адекватна цілям організації; *по-третє*, її реалізації властиві довгостроковий характер та ітеративність. Програми освітнього маршруту можуть бути використані в аналітичних планах і експертних висновках для моніторингу в освітньому просторі навчального закладу на предмет відповідності результатам процесу професійної підготовки майбутніх учителів. Таким чином, процесуальна модель освітнього маршруту визначає стратегії забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців.

Література

1. Браун С. Управление персоналом : авторск. курс в 5 кн. / Браун С., Камерон Ш., Хэммен Х. - Жуковский, 1996. - С. 29.
2. Карамушка Л. М. Використання інтерактивних технік у процесі підготовки менеджерів та персоналу освітніх організацій до управління: метод. рекомендації / Л. М. Карамушка, М. П. Малигіна. - Київ : [б. в.] ; Рівне : [б. в.], 2003. - 20 с.
3. Некрасов В. С. Образование взрослых в философско-социальном измерении : парадигмы и жизненный смысл : дис. ... кандидата пед. наук / В. С. Некрасов. - М., 2003. - 208 с.
4. Райченко А. В. Прикладной подход к становлению и применению универсальной парадигмы организации : дис. ... доктора экон. наук : 08.00.05 / А. В. Райченко. - М., 2002. - 343 с.
5. Сотникова С. И. Управление карьерой : учеб. пос. / С. И. Сотникова. - М. : ИНФРА-М, 2001. - 408 с. - (Серия „Высшее образование”).

Подано до редакції 21.06.2008

УДК 371

ОСНОВНЫЕ ЗАРУБЕЖНЫЕ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

*Скоробогатова Мария Ростиславовна, аспирант
Таврический национальный университет им. В.И. Вернадского
г. Симферополь*

Постановка проблемы. В настоящее время высшая школа Украины переживает период интеграции в европейское образовательное пространство. Вступление Украины в Болонский процесс предполагает введение системы, обеспечивающей сопоставимость дипломов; двухуровневую систему подготовки (бакалавр, магистр и докторская степень); единую систему учета трудоемкости учебных курсов; повышение мобильности студентов, преподавателей и исследователей; развитие сотрудничества в сфере обеспечения качества образования с целью создания сопоставимых критериев и методологий.

індивіда; культуросна, що є показником культури, ментальності народу; демонстративна - підкреслення, вираження народом у мовленні своєї етнічної, національної приналежності; дейктична - особлива функція, що поєднує мову з жестами.

Теоретичною базою дослідження виступили провідні методичні принципи навчання дітей рідному мовленню і розвитку їх мови. На цій основі була розроблена дидактична модель формування експресії мовлення дітей старшого дошкільного віку, що включала зміст і засоби навчання, систему методів і прийомів.

Навчання дітей здійснювалося в три етапи: перший - інформаційно-експресивний; другий - діяльнісний, що включав репродуктивний і творчий рівні; третій - комунікативний. Основною ланкою, що поєднує етапи експериментального навчання дітей, була робота з розширення їх уявлень про інтонаційні і немовні експресивні засоби мовлення, а потім - засвоєння зазначених засобів через репродукцію (повторення, уточнення) шляхом наслідування виразного мовлення вихователя, а також творче використання їх в емоційно зафарбованій діяльності. Заключним етапом роботи стало використання дітьми отриманих знань, умінь і навичок у процесі спілкування з дорослими та однокласниками в ході організованих вихователем комунікативно-мовленнєвих етюдів.

Взаємозв'язок і взаємозумовленість усіх рівнів роботи запропонованої дидактичної моделі дозволила реалізувати принцип урахування індивідуальних особливостей дітей. Так, для дітей, що мають вроджену високу емоційну чутливість і виразність мовлення, забезпечена можливість переходу з першого рівня навчання на третій і зворотний процес - для дітей, що відчувають труднощі у засвоєнні навчального матеріалу. Реалізація задач навчання старших дошкільників експресії мовлення здійснювалася також шляхом організації в дошкільному закладі гурткової роботи (студія, дитячий театр) для дітей, що виявляють особливий інтерес до театральної-ігрової діяльності.

На заключному етапі навчання був проведений контрольний зріз для виявлення ефективності розробленої методики формування експресії мовлення в дітей. За результатами проведеного обстеження в експериментальній групі були виявлені значні позитивні зміни у сформованості виявлених критеріїв виразності мовлення: з'явилися діти з високим рівнем експресії (24%). Збільшилася кількість дітей з середнім рівнем (до навчання - 45,3%; після навчання - 65,3% дітей). Відбулися значні зміни в дітей з низьким рівнем виразності мовлення (до початку навчання - 54,7%; після навчання - 10,7% дітей). У контрольній групі таких змін не спостерігалось. Отримані результати контрольного обстеження дітей підтвердили ефективність розробленої методики формування експресивних характеристик мовлення дітей старшого дошкільного віку.

Аналіз експериментальних даних свідчить про те, що в ході навчання відбулися істотні зміни за всіма критеріями виразності мовлення дітей: розширилися уявлення про експресивні засоби, значно підвищився рівень виразності діалогічного, монологічного і загальний рівень експресивного мовлення.

У ході дослідження було встановлено, що формування експресії мовлення старших дошкільників проходить ряд стадій: збагачення знань про експресивні засоби і їх функцію в мовленні як у процесі розширення емоційного досвіду дітей у повсякденному побутовому спілкуванні, так і шляхом спеціального навчання; формування в дітей дифузних уявлень про експресивні засоби мовлення, оволодіння умінням використовувати отримані знання шляхом наслідування виразного мовлення вихователя. А також - усвідомлення дітьми місця і ролі зазначених засобів у мовленні, формування навичок самостійного використання отриманих знань в емоційно зафарбованій театральній діяльності. На заключному етапі роботи особливе значення мала актуалізація сформованих уявлень, умінь і навичок в емоційно-мовленнєвих етюдах; реалізація і закріплення комплексу експресивних засобів в активній мовній практиці.

Оптимальними у формуванні експресії мовлення дітей визначені такі педагогічні умови: залучення дітей до різних емоційно насичених видів діяльності, що взаємодоповнюють одна одну (навчальна, навчально-мовленнєва, художньо-мовленнєва, театральна-ігрова); комплексне рішення задач у процесі навчання дітей і поетапне засвоєння експресивних засобів мови; наявність позитивних емоційних стимулів навчання (зображувальна, мовленнєва і рухова наочність і т.д.); максимальна мовленнєва активність дітей; створення емоційно-комунікативних мовленнєвих ситуацій, підвищення рівня спеціальної підготовки вихователів шляхом удосконалення навичок володіння ними експресивними засобами мовлення.

Експеримент показав, що формування експресії мовлення у старших дошкільників має деякі закономірності і тенденції. Так, процес формування цієї якості мовлення взаємозалежний з їх емоційним розвитком. Темпи освоєння дітьми експресивних засобів діалогічного і монологічного мовлення неоднакові. У силу складності і недостатньої сформованості у дошкільників монологічного мовлення, рівень його експресії нижче і темпи засвоєння повільніші, чим відповідні показники у діалогічному мовленні. Засвоєння дітьми немовних експресивних засобів відбувається швидше ніж інтонаційних, чех їх наочність.

На наш вигляд, формування експресії мовлення дошкільників, що включає вдосконалення їх уявлень про відповідні засоби, навчання навичкам самостійного використання сприяє удосконаленню комунікативної компетентності дітей, яка необхідна для повноцінного і продуктивного спілкування з дорослими та однолітками.

Резюме. У статті подана оригінальна методика діагностичного обстеження, розроблена автором щодо виявлення розуміння та використання дітьми старшого дошкільного віку засобів експресії (інтонація, міміка, пантоміміка) у діалогічному та монологічному мовленні. Зроблено аналіз засвоєння дітьми засобів експресії, описано шабл, педагогічні умови та закономірності формування означеної якості культури мовлення у дітей.

Резюме. В статье представлена оригинальная методика диагностического обследования, разработанная автором относительно выявления понимания и использования детьми старшего дошкольного возраста средств экспрессии (интонация, мимика, пантомимика) в диалогической и монологической речи. Сделан анализ усвоения детьми средств экспрессии, описаны педагогические условия и закономерности формирования обозначенного качества культуры речи у детей.

Summary. This article deals with the original methods of diagnostics of understanding and using in dialogue speech the expressive means among preschool children (intonation, facial expression)

компетентностей. Підхід до побудови освітнього маршруту, з позиції розвитку кар'єри, орієнтований на подолання розриву між бажаннями майбутнього вчителя і вимогами професійної підготовки, що ставляться, між рішенням особистісних проблем і кінцевими результатами навчання.

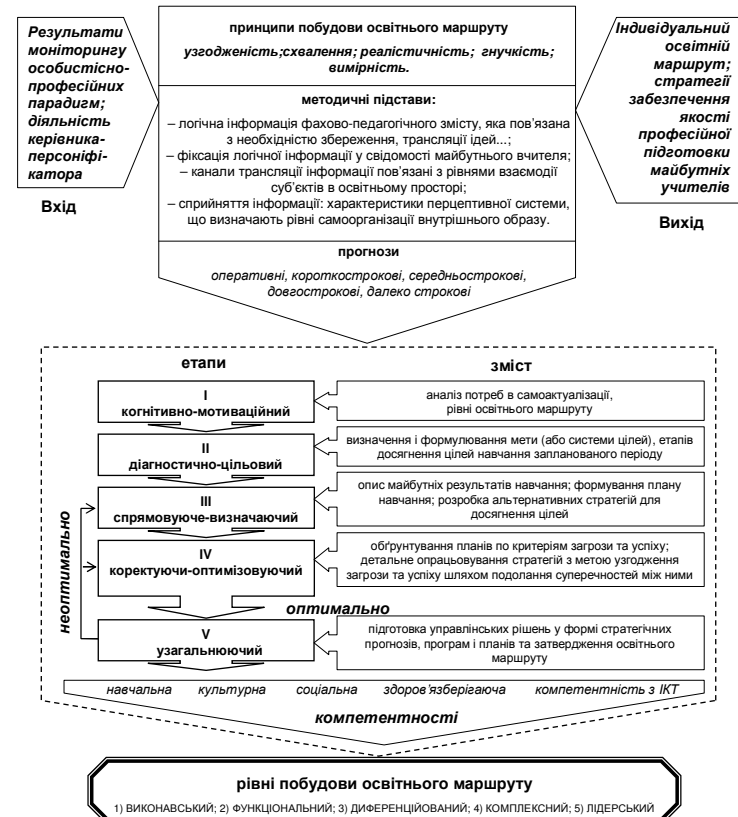


Рис. Модель стратегії забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців (процесуальна модель освітнього маршруту)

Такий підхід сприяє перетворенню організації навчального закладу в систему, що саморозвивається, використовує передовий досвід викладачів і практикуючих учителів, а також потужний потенціал студентів, основними рисами якої є наступні:

- постійний *розвиток* у суб'єктів професійної компетентності, що припускає: інтеграцію навчання з виконанням професійних завдань, саморозвиток як обов'язок кожного суб'єкта, трансформацію нових знань в необхідні вміння та навички щодо рішення конкретних професійних завдань;
- підвищення у кожного суб'єкта *задоволеності діяльністю*;

Таблиця

Завдання, що вирішують суб'єкти освітнього простору щодо розробки індивідуального освітнього маршруту

Студенти	Безпосередні керівники – персоніфікатори	Викладачі
<ul style="list-style-type: none"> – узнати думку керівника про ефективність своєї роботи; – добитися визнання своїх успіхів; – обговорити проблеми ефективного навчання; – обговорити професійні очікування, одержати пораду (рекомендації); – повідомити про інтереси власного розвитку 	<ul style="list-style-type: none"> – виявити факти і причини низької ефективності функціонування парадигми у процесі професійної підготовки; – узнати думку однокурсників про їхню роботу і чинники, що впливають на ефективність і мотивацію навчання; – донести до однокурсників думку про ефективність їх діяльності; – поліпшити відносини в колективі; – визначити потенціал академічної групи, виявити потреби в розвитку 	<ul style="list-style-type: none"> – забезпечити послідовний, організований підхід до вимірювання і оцінки потенціалу майбутніх учителів, конкретизувати обґрунтованість рішень про просування майбутніх учителів освітнім маршрутом; – усилити вмотивованість студентів до професії вчителя; – забезпечити плавність в зміні рівнів освітніх маршрутів всіх суб'єктів; – виявити потреби студентів в саморозвитку

Як правило, за **критерії оптимізації** використовують такі: 1) **критерій загроз**: що може відбутися поганого, якщо деякі етапи індивідуального освітнього маршруту не досягнуто; наскільки будуть серйозні наслідки для майбутнього вчителя, що пов'язуються з не виконанням плану освітнього маршруту?; 2) **критерій успіху**: які переваги матимете майбутній учитель після проходження освітнього маршруту (збільшиться успішність навчання, стипендія, вільний час, стосунки з оточуючими та ін.); як можна буде використовувати переваги нових технологій? [1, С. 29]. Таке обґрунтування дозволяє стверджувати, що збалансований в основному за організаційними, соціально-психологічними та педагогічними чинниками освітній маршрут набуває реального змісту. Зміст освітнього маршруту розкривають його **функції**. Спираючись на роботу С. Сотнікової „Управління кар'єрою” [5], нами було виокремлено: *стратегічні прогнозування, програмування та проектування*.

Розробка стратегічних, довго-, середне- і короткострокових освітніх маршрутів дозволяє раціонально поєднувати перспективні та поточні завдання професійної підготовки майбутніх учителів в освітньому просторі педагогічного навчального закладу. Таким чином, залежно від терміну, за який повинні бути виконані поставлені завдання, розрізняють прогнози [2, 5]: **оперативні** (до одного місяця), **короткострокові** (від одного місяця до одного року), **середньострокові** (від одного року до п'яти років), **довгострокові** (від п'яти до 15 – 20 років), **далеко строків** (понад 15 – 20 років). Наочно модель стратегії забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців (*процесуальна модель освітнього маршруту*) наведено на рис.

Обрій стратегічного прогнозування залежить від динаміки освітнього та соціального простору, від дії внутрішніх чинників, що змінюють обстановку, в якій здійснюється накопичення і використання набутих професійних

The author gives a comprehensive description of experimental research which studies the steps, pedagogical conditions relationships of forming the standard of speech culture.

Література

1. Карпенко З.С. Експресивна психотехніка для дітей . – К., 1997 .
2. Козлова С.А. Я - человек. Программа социального развития ребенка. - М., 2004.
3. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні. – К.: Редакція журналу «Дошкільне виховання», 2003.
4. Михайленко Н. К вопросу о современных тенденциях развития дошкольного образования // Дошкольное воспитание. - 2000. - №6.
- Общение детей в детском саду и семье / под ред. Т.А. Сениной , Р.Б. Стеркиной . – М.: Просвещение , 1990.

Подано до редакції 03.06.2008

УДК 371

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ MIND MAP НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПСИХОЛОГИИ

Бруннер Е. Ю.,

кандидат биологических наук, доцент.

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г. Ялта

Ничего в разуме, кроме ассоциаций, нет,
кроме ассоциаций правильных и неправильных...

И.П.Павлов

В настоящее время активно осуществляется поиск новых инновационных технологий, направленных как на активизацию учащегося, так и на более доступную форму понимания им учебного материала. При этом, однако, забываются старые «дедовские» способы. Одним из таких способов, на который незаслуженно не обращает внимание современное образование, по нашему мнению, является технология интеллект-картирования. Еще одной причиной, на наш взгляд, по которой необходимо обратить внимание на данную технологию является то, что применение современной мультимедийной аппаратуры достаточно сильно расширяет возможности данной технологии. Важным является и тот факт, что современных условиях образования, когда основная масса учебного материала выносится на самостоятельное изучение, актуальным становится вопрос использования технологий, позволяющих преподавателю в сжатой форме представлять студентам основные понятия той или иной учебной темы. Особенно остро этот вопрос стоит при обучении студентов с ограниченными психофизическими возможностями.

Актуальным этот вопрос является также и в силу большого объема информации, с которым сталкиваются студенты т. к. в этом случае студенту необходимо не только переработать информацию из различных источников, но и систематизировать ее и запомнить. На наш взгляд, одной из наиболее подходящих технологий, позволяющей решить данную задачу, является технология интеллект-картирования, которая представляет собой достаточно эффективный способ представления и связывания мыслей.

Предметом настоящей статьи является технологии активизации учебной деятельности, предметом – технология интеллект-картирования.

Базовые основы технологии интеллект-картирования были предложены еще в 60-х годах XX века профессором Корнельского университета Д. Новаком (*Joseph D. Novak*), который, в свою очередь, исходил из теории Д. Озубэла (*David Ausubel*), показавшего важность предшествующего опыта для

формирования новых концепций [2; 4]. В последующем эти идеи были переосмыслены британцем Т. Бьюзном (*Tony Buzan*) и представлены в виде метода, названного им *Mind Maps* [1]. Наряду с одним из наиболее распространенных переводов словосочетания *Mind maps* «интеллект-карты» (ИК), как в литературе, так и в *internet* изданиях встречаются и такие варианты как «ментальные карты», «мыслительные карты», «карты ума», «концепт-карты», «карты представлений», «карты знания», «карты памяти», «ассоциативные карты» [1-5]. В основе концепции интеллект-картирования лежат представления о принципах работы человеческого мозга: ассоциативное (нелинейное) мышление, визуализация мысленных образов, целостное восприятие (гештальт) [1; 2].

Остановимся на основных законах и принципах интеллект-картирования (Рис. 1.). Перед началом работы следует приготовить белую (либо однотонную) бумагу формата А4-А2, чем больше формат, тем лучше, т. к. ИК «растет» по горизонтали, лист бумаги необходимо располагать в альбомной ориентации. Наряду с бумагой желательно подготовить цветные карандаши или фломастеры.

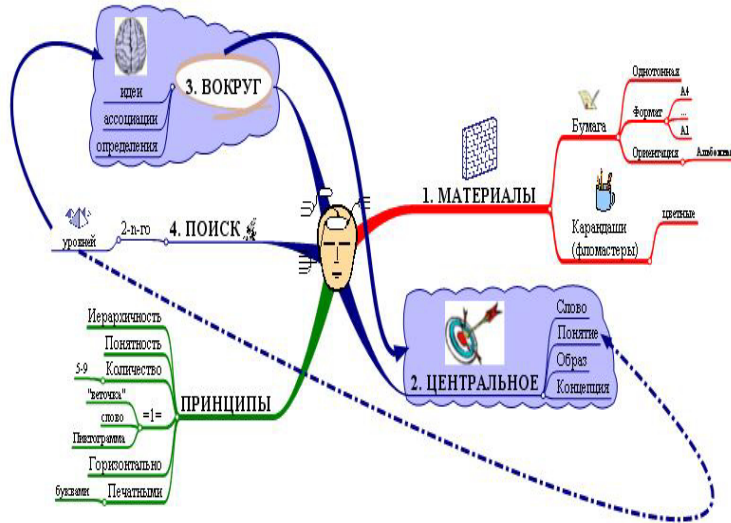


Рис. 1. Алгоритм и основные принципы интеллект-картирования.

ИК начинается строится на основе центрального слова (понятия или концепции), вокруг которого располагаются приблизительно от пяти до девяти главных идей или ассоциаций, имеющих к нему отношение. Каждое из этих дочерних слов, в свою очередь, окружается следующими по иерархии и значимости главными идеями (понятиями, ассоциациями) и т. д. При написании (изображении) центрального понятия наиболее оптимальным является использование трех и более цветов. При этом, как показывает наш опыт, центральное понятие желательно писать заглавными буквами. Следующим этапом создания ИК является подбор (поиск) подчиненных

Спираючись на принципы особистісно-орієнтованого і середовищного підходів, нами було запропоновано наступний *алгоритм програми*:

– вибір суб'єктом компетентностей, якими він хотів би оволодіти з метою досягнення гармонічного рівня функціонування особистісно-професійної парадигми;

– вибір суб'єктом рівня складності освітнього маршруту з метою досягнення комплексного рівня, коли суб'єкт намагається у межах вимог до професійної підготовки якомога краще виконувати всі завдання з дисциплін, що вивчаються за для реалізації себе в освітньому просторі;

– вибір стратегії проектувально-прогностичної спрямованості індивідуального освітнього маршруту, способів вирішення життєвих протиріч; послідовності досягнення цілей.

Важливо відзначити, що у кожному конкретному випадку побудови індивідуального освітнього маршруту майбутніми вчителями, може бути розроблена інша структура програми. На нашу думку, головною вимогою, що визначає цілі, завдання, структуру і тимчасову перспективу індивідуального освітнього маршруту є потреби і мотиви самого майбутнього вчителя, що навчається в освітньому просторі. Після визначення майбутніми вчителями потреб в саморозвитку та термінів навчання, приступають до наступного кроку – розробки та обґрунтування етапів освітнього маршруту. В структуру *індивідуального освітнього маршруту* входять характеристики цілей навчання, опис місця і терміни навчання. Загалом, логіка стратегії індивідуального освітнього маршруту припускає п'ять етапів:

I етап – **когнітивно-мотиваційний** – аналіз потреб в самоактуалізації, рівні освітнього маршруту;

II етап – **діагностико-цільовий** – визначення і формулювання мети (або системи цілей), етапів досягнення цілей навчання, які повинні бути досягнуті в планованому періоді;

III етап – **спрямовуючи-визначаючий** – опис майбутніх результатів навчання; формування плану навчання; розробка альтернативних стратегій для досягнення цілей;

IV етап – **коректуючи-оптимізовуючий** – обґрунтування планів по критеріям загрози та успіху; детальне опрацювання стратегій з метою узгодження загрози та успіху шляхом подолання суперечностей і невідповідностей між ними за допомогою ранжування стратегічних завдань;

V етап – **узагальнюючий** – підготовка управлінських рішень у формі стратегічних прогнозів, програм і планів та затвердження освітнього маршруту.

При цьому зазначимо, що кожна із сторін, які беруть участь в розробці освітнього маршруту, вирішує свої власні завдання (табл.).

Після подібного обґрунтування у деяких випадках було очевидним, що освітній маршрут не може бути повністю реалізований найближчим часом через ті або інші причини. В цьому випадку виникає необхідність вибрати з плану найбільш значущі заходи.

парадигми; актуалізації відповідної професійної інформації; усвідомленню парадигмальної моделі світу (образу світу), глибинних знань про світ з позиції синергетики. Таким чином, у даному аспекті, проектування і проходження освітнього маршруту є інтелектуальним і матеріальним процесом, об'єктивно складеною і суб'єктивно створюваною системою, що в результаті достатньо повно розкриває природу досягнення аттрактора.

Педагогічна компетентність учителя і є відповідним аттрактором (з позицій теорії синергетики) – метою професійної підготовки майбутніх учителів (адже будь-який освітній маршрут спрямовується на досягнення означеної мети) у зв'язку з постійною трансформацією соціального досвіду, модернізацією сфери професійної освіти, створенням найрізноманітніших різновидів авторських педагогічних систем, зростанням рівня вимог соціуму до фахівця. Адже підготовлений до професійної діяльності майбутній учитель зі сформованою на високому рівні професійною компетентністю має можливість більш гнучко аналізувати різні ситуації, мобільно реагувати на зміни в соціальному, культурному житті суспільства, успішно виконувати професійну педагогічну діяльність, самовдосконалюватись протягом всього життя.

Майбутні вчителі не тільки розробляють власні стратегії саморозвитку (індивідуальні освітні маршрути), але і готуються виступати в ролі керівників – персоніфікаторів парадигмального моделювання відповідних груп цих же спеціальностей на факультеті (для охочих, після відповідного навчання). Відтак, ми вважаємо, що можлива зміна керівника, як персоніфікатора парадигмального моделювання в освітньому просторі, пояснюється процесом, що відіграє роль головної рушійної сили та домінує протягом усього періоду професійної підготовки – саморозвитком та самореалізацією особистості майбутнього вчителя. Діяльність керівника – персоніфікатора парадигмального моделювання організовувалася також на ґрунті компетентнісного підходу, виходячи з розуміння основних професійних завдань (компетентностей) діяльності вчителя. На нашу думку, **структура діяльності керівника – персоніфікатора** ґрунтується на таких центральних положеннях:

- педагогічний менеджмент (*управлінська компетентність*);
- психологія особистості та педагогічна психологія (*комунікативна компетентність*);
- педагогічна майстерність і компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій (*гностичні компетентності*);
- педагогічне проектування і експериментальна педагогіка (*проектувальні і дослідницькі компетентності*);
- психолого-педагогічна експертиза освітньої діяльності (*рефлексивно-оцінна компетентність*);
- проектування змісту і методик предмету навчання (*спеціальна вузько-предметна і методична компетентності*).

Наша позиція „студент у ролі керівника-персоніфікатора – вчитель для однокурсників”, містить в собі потенціал для реалізації прихованих резервів професійної підготовки майбутніх учителів. Незвична в повсякденній практиці роль спонукає студентів проявляти більше творчості, шукати нові форми і методи роботи, концептуально оцінювати педагогічний процес.

центральному поняттю других понять в соответствии с иерархией либо по принципу ассоциаций. Выбор стратегии составления ИК зависит от конкретных целей и задач. Для большей наглядности ИК к большинству слов (понятий) следует придумать и нарисовать пиктограмму. Под каждым понятием рисуется линия-веточка, желательна цветная. При этом самые жирные ветви примыкают к центральному понятию и уменьшаются в толщине по мере удаления от центра. Длина линии должна быть приблизительно равна длине слова. Вместо слова можно использовать понятные символы-коды. После формирования понятий первого уровня начинается работа по поиску к каждому из них понятий или ассоциаций последующих уровней. Надписи на ИК желательна делать печатными буквами и горизонтально, так чтобы их было удобно читать. Для демонстрации связей между элементами ИК следует использовать стрелочки (Рис. 1).

Так, например, для объяснения тем содержательного модуля по психологии «Когнитивные процессы» в ходе лекции мы используем шаблон, представленный на Рис. 2.

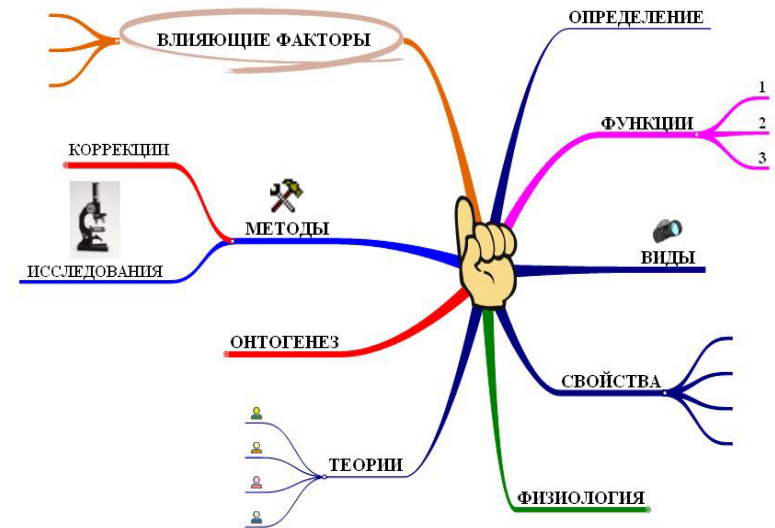


Рис. 2. Пример шаблона интеллект-карты по общей психологии к темам содержательного модуля «Когнитивные процессы».

Наш опыт показывает, что применение ИК существенно сокращает время для объяснения новой темы. Наряду с этим, в течение практически всего учебного занятия студенты являются со-творцами нового, и, следовательно, у них не только не ослабляется внимание, но и усиливаются процессы запоминания новой и повторения старой информации. При этом происходит расчленение материала на составляющие компоненты; осуществляется активный поиск иерархических закономерностей, взаимосвязей, ассоциаций с известными образами, а также создание своего образа в виде пиктограммы.

Результатом такої креативної роботи являється активізація зрительної і слухової сенсорних систем, а також обоих полушарий і моторної зони кори головного мозгу. Получаема в ходе интеллект-картирования графическая структура, позволяющая по-новому рассматривать наше представление о центральной концепции, находит новые связи этой концепции с нашим опытом. По окончании занятия, наряду с полученными знаниями, студент точно знает о том, какой материал ему необходимо доработать самостоятельно.

Таким образом, применение технологии ИК при обучении студентов с ограниченными психофизическими возможностями позволит, на наш взгляд, с одной стороны преподавателям не только увеличить объем и улучшить качество преподнесенной студентам информации за время занятий, но и студентам лучше запомнить и воспринять эту информацию.

Ключові слова: *Mind map*, «інтелект-мапа», презентація лекції.

Ключевые слова: *Mind map*, «интеллект-карта», презентация лекции.

Key words: *Mind map*, lecture presentation.

Резюме. В статье рассматриваются вопросы применения интеллект-карт в учебном процессе при работе со студентами с ограниченными психофизическими возможностями.

Резюме. У статті розглядаються питання застосування інтелект-карт в учбовому процесі при роботі з студентами з обмеженими психофізичними можливостями.

Summary. The questions of application of Mind maps in educational process of the disabled students are considered in the article.

Литература

1. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Супермышление.- Мн.: ООО «Попурри», 2003.- 304 с.- (Серия «Живите с умом»).
2. Карты ума. MindManager / Авт.-сост. В. И. Копыл.- Мн.: Харвест, 2007.- 64 с.- (Серия «Какие кнопки нажимать»).
3. Мюллер Х. Составление ментальных карт: метод генерации и структурирования идей.- М.: Омега-Л, 2007.- 126 с.
4. www.mindmap.ru
5. www.mind-map.ru

Подано до редакції 10.06.2008

УДК 378

НАВЧАЛЬНЕ СПІВРОБІТНИЦТВО УЧНЯ І ВЧИТЕЛЯ - ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

*Бурчак Станіслав Олександрович,
аспірант*

*Глухівський державний педагогічний
університет імені О.Довженка, м. Глухів*

Постановка проблеми. Формування базової культури сучасної особистості, розвиток інтелектуальних здібностей молоді, творчої індивідуальності, творчого мислення є однією з актуальних задач сучасної освіти. Великого значення у зв'язку з цим відіграє розвиток пізнавальних інтересів сучасних школярів, а особливо - молодших.

Педагогічний досвід показує, що для позитивних змін фізіологічного, психологічного та особистісного порядку у дітей виступає заміна соціального становища, яким може бути вступ до школи. Це покладає велику відповідальність на вчителя-класовода, котрий забезпечує не тільки умови для цих змін, а й подальший розвиток дитини за рахунок навчально-виховного процесу [1,с.38].

освітнього маршруту суб'єктами і використання одержаних знань у формуванні, функціонуванні, розвитку і управлінні професійною підготовкою майбутніх учителів в освітньому просторі педагогічного навчального закладу.

3. Формування цілей статті (постановка завдання). Визначити сутність і особливості процесуальної моделі освітнього маршруту як стратегії забезпечення якості підготовки майбутніх учителів.

4. Вклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Залежно від стадії розвитку особистості та ступеня усвідомленості особистісно-професійної парадигми, на перший план у побудові освітнього маршруту можуть виступити духовно-ціннісні, креативно-антропологічні та прагматичні орієнтири суб'єкта, які відповідають різним проєкціям емоційної, когнітивної і поведінкової структур індивідуальності, що обумовлюють або ролю (адаптивну) функцію особистості, або активно-перетворюючу. Ми вважаємо, що ефективність реалізації освітнього маршруту, спрямованого на самовдосконалення майбутніх учителів буде успішною, якщо сам суб'єкт докладе достатніх зусиль на самоконтроль і самокорекцію. Самовдосконалення розглядається нами як похідна взаємодії в певний момент внутрішніх (особистісних) характеристик і зовнішніх чинників (чинників колективу групи, освітнього середовища), що призводить до виникнення відповідної групової парадигми, яка впливатиме на особистісно-професійні парадигми суб'єктів.

Методологічною основою, в аспекті нашого дослідження, виступили теорії самоорганізації, системної організації і управління, що розкривають його зміст, взаємодію з освітніми маршрутами інших суб'єктів освітнього простору. **Принципами** побудови моделі стратегії забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців є: *узгодженість* (стратегія визначає напрям маршруту); *схвалення* (бажання, підтримка порозуміння щодо її реалізації); *реалістичність* (адекватність можливостям); *гнучкість* (приспособлення до нових умов); *вимірність* (забезпечення можливості контролю результату повинні бути вимірними).

Методичними підставами для побудови освітнього маршруту в освітньому просторі навчального закладу в аспекті нашого дослідження виступили: логічна інформація фахово-педагогічного змісту, яка пов'язана з необхідністю збереження, трансляції ідей в майбутньому освітньому просторі, що лежать в основі освіти; фіксація логічної інформації у свідомості майбутнього вчителя – визначається відношенням щодо необхідності та значущості інформації в подальшій професійній діяльності; канали трансляції інформації пов'язані з рівнями взаємодії суб'єктів в освітньому просторі; сприйняття (рецепція) інформації визначається характеристиками перцептивної системи (тезаурус, параметр суб'єктивної значущості, параметр уваги, управляючий параметр), які визначають рівні самоорганізації внутрішнього образу (рецепта).

Ми вважаємо, що побудований на перерахованих методичних підставах освітній маршрут, *сприяє забезпеченню якості* підготовки майбутніх учителів в освітньому просторі, а саме: сприйняттю особистісно-професійних, педагогічних парадигм, опосередкованих універсальним змістом власної

РОЗРОБКА ПРОЦЕСУАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ОСВІТНЬОГО МАРШРУТУ ЯК СТРАТЕГІЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Семенова А.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими теоретичними чи практичними завданнями. Вживання поняття „освітній маршрут” в сучасній науці і практиці настільки ж буденно, наскільки і багатоманітне. У його розумінні можна виділити декілька самостійних дефініцій, що найбільш часто зустрічаються і відображають загальноприйнятті уявлення. У щоденному побутовому вживанні „маршрут”, перш за все, розуміється як шлях, визначена траєкторія руху будь-чого, тобто реально існуючий, цілеспрямовано створений напрям досягнення кінцевої мети. При описі цілей, форм, механізмів опанування професією, взаємодії з іншими суб'єктами освітнього простору, вживається словосполучення „освітній маршрут”, як уявний шлях, який „проходить”, „переживає” суб'єкт у процесі навчання щодо досягнення відповідного рівня підготовки. Тобто, в цьому значенні, побудова освітнього маршруту є певним чином цілеспрямованим інтелектуально-матеріальним процесом встановлення співвідношень, зв'язків, залежностей, форм і процедур саморозвитку, що здійснюється особистістю.

У загальному розумінні, усвідомлена побудова індивідуального освітнього маршруту, на нашу думку, пов'язана з необхідністю віддзеркалення буденних уявлень суб'єктів про структури і послідовності функціонування парадигм в реальному світі відкритих систем. Адже, у свідомості людини саме освітній маршрут асоціюється з вибором основних форм і видів взаємодії, через які щоденно і безпосередньо сприймається, оцінюється навколишній світ та відбувається взаємовплив суб'єктів простору. Разом з тим, прихильники прагматичного підходу до аналізу поняття „освітній маршрут” [4, 5] переконливо обґрунтовують прикладне розуміння його сутності з позиції усвідомленого планування кар'єри особистості (кар'єрна стратегія) і визначають практичне значення, перш за все, як інструмент побудови цілеспрямованого процесу професійної діяльності людини.

2. Аналіз останніх досліджень і публікацій в яких започатковано розв'язання даної проблеми, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття. Індивідуальний освітній маршрут складається на основі результатів діагностики і оцінки можливостей його реалізації в умовах освітнього простору навчального закладу. В аспекті нашого дослідження, *індивідуальний освітній маршрут* – це освітня програма, основна мета якої – побудова стратегії системного забезпечення якості професійної підготовки майбутнього вчителя на ґрунті успішного функціонування його особистісно-професійної парадигми. Складання індивідуального освітнього маршруту здійснюється спільно самим студентом і викладачем (керівником – персоніфікатором парадигмального моделювання), що вносять корективи до нього за допомогою моніторингу. Це обумовлює особливе значення комплексного дослідження стратегій вибору

Шкільна практика показує, що вже в другому півріччі бажання першокласника ходити до школи зникає разом з потребою навчатися. Педагогічна майстерність учителя полягає в природному переводі зовнішніх педагогічних у внутрішні - психологічні протиріччя та створенні оптимальних умов для їх усвідомлення учнем [5,с.114].

Такий підхід вкрай необхідний для усунення формалізму в діяльності сучасної школи, оскільки дає змогу учневі сприймати себе як активного суб'єкта навчального процесу. Тому розвиток пізнавального інтересу молодших школярів - одна з найважливіших задач сучасної загальноосвітньої школи. Перед вищим навчальним педагогічним закладом постає задача - підготувати майбутнього вчителя початкових класів до розвитку пізнавальних інтересів учня, а для цього необхідно студенту опанувати всіма технологіями, формами і засобами, які направлені на розв'язання цієї задачі. На сьогоднішній день існують деякі підходи підготовки учителів початкових класів до розвитку пізнавальних інтересів учня у процесі навчання математики, які тісно пов'язані із сучасними навчальними технологіями в початковій школі. Пошук шляхів і засобів підвищення ефективності формування пізнавального інтересу у молодших школярів показує, що далеко не останнім з пріоритетних в цьому напрямі є використання на уроках математики технології організації навчального співробітництва учнів і вчителя.

Аналіз досліджень і публікацій. З урахуванням нової філософії освіти і суспільної потреби творчої особистості в педагогічній теорії та практиці тривають пошуки оптимальних шляхів, спрямованих на реалізацію можливостей кожного. Одним з таких шляхів є впровадження особистісно-орієнтованого навчання.

Аналіз останніх наукових досліджень з приводу особистісно-орієнтованого підходу свідчить, що в даному аспекті існує кілька напрямків: розкриття „парадигмальної формули” сучасного гуманістичного підходу (І.А.Зязюн, С.І.Подмазін та ін.); визначення засобів особистісно-орієнтованого навчання і виховання учнів та студентів (І.Д.Бех, О.В.Бондаревська, В.І.Євдокімова, О.С.Падалка та ін.); формування творчої особистості майбутнього вчителя (В.І.Андрєєва, Д.Б.Богоявленська, Н.В.Гузій, Н.В.Кічук, В.О.Моляко).

Організацію особистісно-орієнтованого навчання можна розглядати як деяку систему, для реалізації якої на практиці вчителю необхідно: сприяти зацікавленості кожного учня в роботі класу за допомогою чіткої, зрозумілої та доступно сформульованої мотиваційної установки; використовувати різноманітні форми та методи організації навчальної діяльності, орієнтовані на конкретного учня; стимулювати учнів до висловлювання, використання різних способів розв'язання ситуативних завдань без страху помилитися чи отримати неправильну відповідь; створювати на уроці такі педагогічні ситуації, які дають можливість кожному учневі проявити ініціативу, самостійність, підтримувати прагнення учня знаходити власний спосіб роботи, аналізувати та оцінювати роботу інших; використовувати різноманітні види пізнавальної діяльності, а також мотиваційний, змістовно-операційний та вольовий компоненти пізнавальної самостійності школярів [2,с.88].

При цьому учні отримують більше самостійності, краще осмислюють мету та результати своєї роботи. Таким чином, відбувається переорієнтація учнів від навчання («нехай мене навчать») до учіння («прагну все знати») [4,с.8].

Отже, особистісно-орієнтоване навчання - це загально дидактичний принцип індивідуального підходу до учнів. Узагальнення вітчизняних психолого-педагогічних досліджень (І.Д.Беха, О.Я.Савченко, В.В.Серікова, І.С.Якиманської та ін.) дають підстави визначити інноваційність особистісно-орієнтованого навчання в тому, що учень із об'єкта перетворюється в суб'єкт дій та відношень навчально-виховного процесу. Втілення цього положення на практиці стає можливим за умови організації гуманного співробітництва [1,с.67].

Особливу увагу звернемо на ті прийоми організації навчального співробітництва, які рекомендує О.Я.Савченко використовувати в початковій школі, а саме: залучення учнів до визначення плану і мети уроку; усвідомлення і прийняття мети навчальної діяльності учнями; організація навчального діалогу, створення ситуацій вільного вибору учнями навчального завдання; участь молодших школярів в оцінці уроку [5,с.118].

Метою даної статті є визначення сутності використання на практиці технології навчального співробітництва учнів і вчителя, її місця в навчальному процесі, а також у виявленні впливу особистісно-орієнтованого навчання на розвиток пізнавальних інтересів молодшого школяра у процесі навчання математики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Процес підготовки майбутнього вчителя до використання в своїй роботі технології організації навчального співробітництва учнів і вчителя також можна вважати підходом до формування пізнавальних інтересів молодшого школяра. Організуючи навчальне співробітництво, вчителю, у першу чергу, необхідно враховувати індивідуальні особливості учнів. Одним із перспективних шляхів демократизації та гуманізації, спрямованих на реалізацію можливостей кожного учня є впровадження особистісно-орієнтованого навчання.

Особистісно-орієнтоване навчання надає можливість кожному учню реалізувати себе в пізнанні, в навчальній діяльності з опорою на власні нахили та інтереси, можливості та здатності, ціннісні орієнтації та суб'єктивний досвід. Воно будується в формі співпраці учителя й учня, коли вони потрапляють у рівноправні умови: учень має змогу виявити самостійність думки, незалежність, здатність до вибору власної позиції [5,с.205].

Головною дійовою особою навчального процесу є учень. Задача вчителя – простежити динаміку його розвитку, визначити особисті переваги у роботі з навчальним матеріалом. Крім того, у психолого-педагогічній літературі (І.Д.Бех, І.О.Зимня, Г.А.Цукерман, В.М.Тарасова та ін.) звертається увага і на інші індивідуальні риси особистості, що пов'язані з типом вищої нервової діяльності та обумовлюються швидкістю протікання психічних процесів (активна й інертна динаміка). Діти з активною динамікою основних психічних процесів швидко захоплюються роботою, легко переходять з одного завдання на інше, люблять усні відповіді, не бояться висловлюватися тощо. Як правило,

те чи інше досягнення особистості порівнюється не з її ж минулими досягненнями, а з досягненнями інших. Така взаємодія байдужа до "стороннього", до поза навчальних інтересів і досягнень студентів, до їхньої самостійної творчості, у чому б вона не виявлялася. Індивідуалізація педагогічної взаємодії означає виявлення і культивування в кожній особистості індивідуально специфічних елементів загальної і спеціальної обдарованості, вибір такого змісту і методів навчання й виховання, які були б адекватні індивідуальним особливостям студента, відповідали сенситивним періодам їх індивідуального та професійного розвитку.

Отже, очевидним стає тісний взаємозв'язок усіх чотирьох умов організації виховання особистісної свободи майбутнього фахівця. В єдності вони забезпечують актуалізацію творчого потенціалу як викладачів, так і студентів, стимулюють їхній особистісний розвиток, сприяють становленню особистісної свободи вихованців.

Висновок. Таким чином, проведений в рамках статті аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави виділити комплекс педагогічних умов розвитку внутрішньої свободи особистості. Це, перш за все, розширення меж усвідомлення людиною своїх фізичних, психічних і духовних сил, пізнання себе та оточуючої дійсності; забезпечення особистості "простору, вільного від спостереження"; створення у педагогічному процесі ситуацій невизначеності, які спонукають вихованців до самовизначення, самостійного вибору; орієнтація педагогічного процесу на розвиток індивідуальних задатків і нахилів вихованців, сприяння їх творчій самореалізації; максимальне збагачення (ампліфікація) змісту, форм і методів професійної діяльності та спілкування, реалізація потенційних можливостей розвитку, які відкриваються у період студентства; формування емоційно комфортного виховного середовища, яке стимулює вияв спонтанності, ініціативи та суб'єктної активності особистості; гуманізація педагогічного процесу на основі принципів діалогізації, проблематизації, персоналізації та індивідуалізації.

Література

- 1.Бех І. Законопростір сучасного виховного процесу // Вища освіта України. – 2004. – №1. – С. 10-13.
- 2.Шендик І.Г. Самореалізація личности в контексте проектирования образования // Педагогика. – 2004. – №4. – С. 36-42.
- 3.Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема //Новые ценности образования. Вып.3. М., Инноватор, 1995. – С. 4-15.
- 4.Смирнова Н.М. Герменевтика о мягких методах социального познания / Моделирование воспитательных систем: теория – практике.- М., 1995.- С.46-49.
- 5.Девяткин С.В. Проблема индивидуальной свободы и внеучебные формы знания: Дисс. ... канд фил. наук. – М., 1994. – 149 с.
- 6.Субетто А.И. Творчество, жизнь, здоровье и гармония: этюды креативной онтологии. – М., 1992. – 244 с.
- 7.Затеева Е. В. Подготовка педагогов дошкольного образования к проблематизации образовательного процесса: Автореф. дис...канд. пед. наук. – Барнаул. – 2003. – 18 с.

Подано до редакції 10.06.2008

пропонованого йому матеріалу і розв'язання сформульованих для нього пізнавальних задач, до досягнення поставлених перед нею виховних цілей. У депроблематизованій педагогічній взаємодії педагог ставить вимоги, студент їх виконує. Проблематизація педагогічної взаємодії веде до зміни ролей і функцій викладача і студента в процесах виховання і навчання. Педагог не виховує, не викладає, а актуалізує, стимулює тенденцію до особистісного та професійного зростання студента, створює умови для здійснення ним моральних вчинків, самостійного виявлення і постановки пізнавальних проблем.

О.Загєєва зазначає, що проблематизація освітнього процесу є важливою умовою становлення суб'єктності особистості [7]. На її думку, проблематизація освітнього процесу означає, що педагог розуміє входження вихованця у світ культури як процес осмислення накопиченого досвіду поколінь і володіє технікою створення атмосфери, яка розкріпає інтелектуальні ресурси особистості, створює умови для становлення такої свідомості, головними показниками якої Л. Виготський вважав системний і смисловий характер. Такий підхід створює можливості для актуалізації потенціалу саморозвитку особистості молодшої людини.

Третя умова педагогічної взаємодії, необхідна для розвитку особистісної свободи вихованців, – персоналізація. Деперсоналізована педагогічна взаємодія – це рольова взаємодія. Викладач виконує роль вихователя, а студент – роль вихованця. Усе, що виходить за рамки цих ролей, усе, що їм не відповідає, виганяється з педагогічної взаємодії, приховується за масками чи фасадами цих ролей. Взаємодіють не люди, не особистості, а ролі. Поведінка учасників взаємодії жорстко детермінована рольовими, ситуативними вимогами, розпорядженнями, очікуваннями. Все, що думають і переживають викладачі й студенти у внутрішньому плані, піддається мов би строгій цензурі, і в зовнішньому плані, у поведінці проявляється лише те, що узгоджується з вимогами відповідних ролей. Тобто, в рольовій взаємодії вважається можливим, тільки "рольове бачення" і "рольова атрибуція".

Персоналізація педагогічної взаємодії вимагає відмови від рольових масок і фасадів, адекватного включення в цю взаємодію тих елементів особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій і відповідних їм дій і вчинків), що не відповідають рольовим очікуванням і нормативам. У різноманітних ситуаціях педагогічного спілкування педагог повинен ставитися до вихованця не з позиції формальної ролі викладача, а приймати його як особистість, не з позиції "над", а з позиції рівноправного учасника діалогу. За такої умови встановлюється не мікророльовий, а міжособистісний контакт, виникає діалог, внаслідок чого підвищується сприйнятливість і відкритість вихованців до педагогічних впливів. Створюється психологічно оптимальна база для позитивних змін у пізнавальній, емоційній і поведінковій сферах всіх учасників педагогічної взаємодії.

Нарешті, четверта умова розвитку особистісної свободи вихованців – індивідуалізація педагогічної взаємодії. Деіндивідуалізована педагогічна взаємодія – взаємодія фронтальна, взаємодія, неорієнтована на індивідуальність вихованця, на специфічність його інтересів і здібностей, побудована з опорою на так звані відносні соціальні норми оцінювання, коли

вони закінчують роботу першими, однак не люблять довго слухати вчителя. Учні втомлюються від однотипних завдань зі складними перетвореннями, не завжди старанні.

Діти з інертною динамікою психічних процесів повільно включаються в роботу, мляво реагують на зміну завдань, бояться несподіваних відповідей, краще виконують письмові завдання. Однак діти з інертною динамікою вміють розраховувати свої сили, добре запам'ятовують, досить старанні, мають схильність до самостійної роботи, хоча і працюють повільно.

Шкільний психолог має допомогти вчителю відстежити всі ці тонкощі в навчальній діяльності дітей, проводячи психолого-педагогічну діагностику їхнього рівня розвитку. Отже, плідна праця двох фахівців сприятиме виробленню комплексного рішення щодо шляхів подолання проблем дітей і стратегію подальшого їхнього розвитку, включаючи одних у форми корекційно-розвивальної роботи, інших – у групи розвитку творчості.

Організація навчального співробітництва має відбуватися за умови постійної активної взаємодії всіх її учасників, що є сутністю інтерактивного навчання. Інтерактивне навчання передбачає використання спеціальних методів і прийомів. Наприклад, на уроках математики в початковій школі доречним буде застосування таких інтерактивних методів, як «Ажурна пилка», «Акваріум», «Мозкова атака», «Незакінчене речення», «Мікрофон», «Коло ідей», «Карусель» та ін. Організуючи на уроці навчальне співробітництво не слід забувати про пошукові (евристичні) методи навчання, які поширені і методично розроблені, а саме: евристична бесіда, створення проблемних ситуацій з елементами дискусії, виконання дослідницьких завдань тощо [3, с.5]. Мета вчителя – створити умови для самостійної пошукової активності, яка є похідною здійснення учнем специфічних розумових операцій: аналізу, синтезу, порівняння, комбінування, співставлення тощо.

Обов'язковими діями, з якими повинен ознайомитись майбутній вчитель під час використання пошукових методів є: створення пошукової ситуації, ситуації невизначеності; стимулювання потреби учнів у розв'язанні пізнавальної проблеми; інтенсифікація пошукової активності учнів; управління пошуковою діяльністю учнів, процесом мислення.

О.Я.Митник серед евристичних методів навчання, які можна застосовувати на уроках математики, з метою організації навчального співробітництва рекомендує такі: метод інциденту, метод ключових запитань, метод інверсії, дидактичну гру, метод синектики та ін [2, с.94].

Організація навчального співробітництва на уроці: I етап – стимулювання та мотивація навчально-пізнавальної діяльності учнів. Мета його – орієнтація в темі майбутнього уроку, формулювання цілей та плану діяльності спільно зі школярами, створення мотивації. Роль учителя полягає в тому, щоб реалізувати план діяльності, який був складений на початку уроку.

За умови ефективного співробітництва на II етапі уроку, де відбувається вивчення нового матеріалу і його усвідомлення, носієм «нового знання» може бути не тільки вчитель, а й самі учні. Завдання педагога полягає в тому, щоб включити особистий досвід молодших школярів в загальну структуру змісту уроку та регулювати розвиток їхньої пізнавальної самостійності шляхом

предметних знань, умінь і навичок. Діти в такому випадку стають активними учасниками процесу навчання, а педагог лише допомагає тим, що не мають навичок самостійної роботи.

На III етапі (контрольно-оцінному) уроку відбувається обговорення реалізації плану, рефлексія та оцінювання знань учнів.

Особливої уваги заслуговують психолого-педагогічні дослідження Р.Кузіне, М.Монтессорі, В.Сухомлинського, С.Френе, які розкривають організацію навчального співробітництва за нетрадиційними схемами: 1)учитель - учень - компетентні особи; 2)учитель - учні - природа.

Організація взаємодії за схемою «учитель - учень - компетентні особи» полягає в знаходженні учнями інформації для повідомлення на уроці з розповідей батьків, старших товаришів, інших компетентних осіб, які можуть безпосередньо брати участь у проведенні уроку.

Теоретичним підґрунтям організації взаємодії «учитель - учні - природа» є ідеї С.Френе, Л.Толстого, В.Сухомлинського. Так, С. Френе дещо ідеалізував прекрасні моменти роботи в полі, догляду за тваринами, здорової втоми на свіжому повітрі. На його думку, все це «найкращі тонізуючі засоби, здатні відродити життя, яке замкнулося в егоїзмі, неврастенії і мізантропії» [2,с.117].

Значимим, що нова філософія освіти зумовлює нові вимоги до організації навчально-пізнавальної діяльності учнів та педагогічної праці вчителя. Сьогодні потрібно готувати педагога, який планує, організовує роботу школярів на уроці. Ці перетворення можливі лише при розвитку активності самих учнів, тому завдання вчителя полягає у створенні таких умов, які забезпечують стимулювання їх навчально-пізнавальної діяльності, розвиток пізнавальних інтересів. У процесі організації навчального співробітництва стратегічна мета вчителя - це знаходження шляхів переведення дитини на позицію суб'єкта власної життєдіяльності, здатного до саморозвитку, самовдосконалення та визначення своїх пізнавальних інтересів. Тому, на нашу думку, майбутній вчитель, якого підготує вищий навчальний заклад до використання вище вказаної технології в практичній діяльності, позитивно впливатиме на розвиток пізнавальних інтересів своїх учнів у процесі навчання математики.

Висновки. В ході роботи встановлено, що технологія навчального співробітництва учнів і вчителя забезпечує сприятливі умови для повноцінного засвоєння кожним школярем навчального матеріалу та сприяє розвитку його пізнавальних інтересів. На сучасному етапі виникає потреба у підготовці майбутнього учителя початкових класів до застосування технології навчального співробітництва учнів і вчителя, що стане одним із засобів розвитку пізнавального інтересу молодшого школяра у процесі навчання математики.

Резюме. В даній статті визначена сутність використання на практиці технології навчального співробітництва учнів і вчителя, її місце в навчальному процесі, а також вказані деякі особливості застосування в професійній діяльності вчителя початкових класів даної технології розвитку пізнавальних інтересів учня. Виявлено вплив особистісно-орієнтованого навчання на розвиток пізнавальних інтересів молодшого школяра у процесі навчання математики.

Ключові слова: розвиток пізнавальних інтересів, технологія співробітництва, педагогічна майстерність.

Резюме. В данной статье определена сущность использования на практике технологии

иного, – творчий потенціал, нерозривно пов'язаний з реалізацією власне особистісного способу існування, коли людина може стати автором унікального витвору – власного життя. Серед філософів поширеною є точка зору, що людина настільки вільна, наскільки вона реалізує себе у творчості [6]. На думку А.Субетто, творчість є її освоєнням (опануванням) й своєрідним згортанням багатомірності майбутнього. Свобода завжди передбачає вибір майбутнього, спрямованість до нього. Сучасна філософія робить висновок про глибинне, фундаментальне взаємопроникнення творчості і свободи.

Розвиток активної, самостійної і творчої особистості значною мірою залежить від сприятливості педагогічного середовища, здатності педагога налагоджувати у взаємодії зі студентами емоційно комфортні, відверті, емпатійні стосунки, формувати позитивний психологічний мікроклімат у студентському колективі. Важливе значення педагогічного спілкування як умови розвитку внутрішньо вільної і відповідальної особистості неодноразово підкреслювалося в працях Б. Ананьєва, О. Бодальова, Л. Божович, Л.Виготського, І.Беха, О. Запорожця, О. Леонтьєва, Х. Лійметса, М. Лісіної, С. Максименка, А. Мудрика, В.Мясищева та ін.

На думку К.Роджерса, розвиток внутрішньої свободи вихованців залежить насамперед від здатності педагога формувати в спілкуванні з ними особливий тип міжособистісних стосунків, які він називає «допомагаючими». Для створення такого роду стосунків спілкування педагога повинно відповідати трьом вимогам: конгруентність переживань і поведінки, безумовне позитивне ставлення до вихованців (прийняття) та емпатія.

Узагальнення вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних концепцій продуктивної виховної взаємодії дає підстави виділити декілька основних умов, за яких педагогічне спілкування сприяє розвитку особистісної свободи вихованців. Першою з них є діалогізація педагогічної взаємодії. Монологізована педагогічна взаємодія є нерівноправною як на рівні обміну інформацією, так і на рівнях соціально-рольової та міжособистісної взаємодії викладача і студента. На всіх трьох рівнях домінує педагог. Він є джерелом інформації, він задає питання, він контролює й оцінює відповіді, він авторитетний апіорі, він "велика" особистість, еталон для студента. Ця вихідна суперпозиція керівника в монологізованій педагогічній взаємодії вимагає від нього лише часткового розуміння й прийняття особистості вихованця та лише тих її особливостей, які схвалюються соціумом, відповідають певному педагогічному ідеалу. Все інше в особистості категорично заперечується, не приймається, оцінюється негативно. Діалогізація педагогічної взаємодії пов'язана насамперед з перетворенням суперпозиції педагога і субординованої позиції студента в особистісно рівноправні позиції партнерів спільної діяльності.

Друга умова організації педагогічної взаємодії, спрямованої на розвиток особистісної свободи вихованців, – проблематизація. Депроблематизована педагогічна взаємодія побудована за репродуктивним зразком: викладач передає певний зміст студентові який має засвоїти його. Зміст мов би переливається з однієї посудини в іншу. Всі навчальні і виховні завдання ставляться і контролюються викладачем. Роль студента зводиться до засвоєння

О.С.Газман [3] розглядає саморозвиток і самореалізацію особистості у контексті формування „здатності до свободи” як спроможність до неконформістського існування, самостійної, незалежної побудови своєї долі, відносин зі світом, реалізації самостійно відкритого життєвого й професійного призначення, здійснення власного індивідуального вибору. Саме „здатність до свободи”, на його думку, інтегрує людину як ціле, дозволяє їй вибудовувати гармонійне життя.

Обґрунтовуючи умови формування внутрішньої свободи особистості („здатності до свободи”), О.С.Газман вводить поняття індивідуалізації. В його розумінні індивідуалізація – це діяльність викладача (педагога) і самого вихованця щодо підтримки й розвитку того одиничного, особливого, своєрідного, що було закладене в даному індивіді від природи або набуте в індивідуальному досвіді. Індивідуалізація передбачає: по-перше, індивідуально орієнтовану допомогу студентові у реалізації первинних базових потреб – без чого неможливе відчуття природної «самості» та людської гідності; по-друге, створення умов для максимально вільної реалізації заданих природою (спадкоємних) фізичних, інтелектуальних, емоційних здібностей і можливостей, характерних саме для даного індивіда; по-третє, підтримку людини в автономному духовному самобудівництві, у творчому самовтіленні («неадаптивній активності», за В.Петровським), у розвитку здатності до життєвого самовизначення (екзистенціального вибору).

Процес набуття внутрішньої свободи є особистісним (а тому складним, нерівнозначним, нестійким) і вимагає використання “м’яких” методів виховного впливу [4]. В їх основі лежать принципи ціннісного порядку: принцип “не нашкодь”, принцип надання особистості можливостей для здійснення власного вибору, етична заборона всеосяжного соціального конструювання і тоталітарного втручання у сферу повсякденного життя, принцип опори на позитивне в особистості. Ігнорування цих принципів, використання авторитарного стилю спілкування стримує розвиток внутрішньої свободи особистості й її відповідальності. Навіть такі, на перший погляд, незначні фактори виховного впливу, як педагогічне спостереження можуть призводити до зникнення самої можливості вияву особистістю свободи. Спостереження означає, що процес чи ситуація перебувають під контролем. У спостерігача є мета і він реагує на ті прояви людини, які відповідають його уявленню щодо моделі дій у тій чи іншій ситуації. Той, за ким спостерігають, намагається або відповідати запропонованій ззовні моделі, або виказує протест, тобто веде себе неприродно, не так, як за відсутності спостереження. В ситуації відсутності спостереження і контролю людина вчиться самостійності, звертає свій погляд (внутрішній зір) передусім на себе, радиться перш за все з собою, вчиться жити вільно, а не відповідати чийсь уявленням.

Контроль, на думку С.Дев’яткіна, дає владу над ситуацією: чим більше спостереження, тим менше свободи у того, за ким наглядають [5, 25].

Одним із способів розширення внутрішньої свободи людини є її самореалізація в творчості. Творчість, що розуміється не у вузькопрофесійному аспекті, а в значенні життєтворчості, є, з одного боку, умовою усвідомлення унікальності і необхідності існування людини, а з

учебного сотрудничества учеников и учителя, ее место в учебном процессе, а также указаны некоторые особенности применения в профессиональной деятельности учителя начальных классов данной технологии развития познавательных интересов ученика. Выявлено влияние личностно-ориентированного обучения на развитие познавательных интересов младшего школьника в процессе изучения математики.

Ключевые слова: развитие познавательных интересов, технология сотрудничества, педагогическое мастерство.

Summary. In this article there is certain essence of the use in practice of technology of educational collaboration of students and teacher, its place in an educational process, and also some features of application in professional activity of teacher of initial classes of this technology of development of cognitive interests of student are indicated. Influence of the personality-oriented studies is exposed on development of cognitive interests of junior schoolboy in the process of studies of mathematics.

Keywords: development of cognitive interests, technology of collaboration, pedagogical trade.

Література

1. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л.В.Сохань, І.І.Єрмакова, Г.М.Нессен - К.: Богдана, 2003. - 520с.
2. Коваль Л.В.Сучасні навчальні технології в початковій школі.-Донецьк,-Юго-Восток,-2006 р.- 226 с.
3. Комар О. А. Інтерактивні технології - технології співпраці // Початкова школа. - 2004. - № 9. - С. 5-7.
4. Пушкарьова Т. Технологія проведення особистісно-орієнтованого уроку у початкових класах // Початкова школа. - 2003. -№ 4. - С. 7-10.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. - К.: Генеза, 1999. - 366с.

Подано до редакції 26.06.2008

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА В ВУЗЕ

Быстрыкова А.Н., аспирант кафедры педагогики

РВУЗ „Крымский гуманитарный университет”, г. Ялта

Постановка проблемы. Концептуальной долгосрочной стратегией усовершенствования и развития педагогического образования в Украине является обеспечение профессионально-личностного развития будущего педагога на принципах личностной педагогики [2]. Ведущей тенденцией развития системы высшего профессионального образования является ориентация на субъектность как внутреннее стержневое образование личности, связанная с развитием у студента важнейших характеристик личности: активности, самостоятельности, рефлексивности, нравственной зрелости (Савельева С.).

Актуальность становления и развития субъектности будущего профессионала просматривается в нескольких плоскостях: во-первых, в плоскости саморазвития: субъектность обеспечивает основу развития личности, индивидуальности, универсальности человека; без неё сам процесс саморазвития утрачивает свою целостность, комплексность, стержневую, ведущую сущность; во-вторых, в плоскости воспитательно-образовательного процесса: субъектные характеристики студента обеспечивают активность, избирательность, креативность, следовательно, успешность в овладении профессией, превращает учебный процесс в сотворчество двух субъектов – преподавателя и студента; в-третьих, в плоскости профессионально-педагогической деятельности: субъектность преподавателя служит детонатором, пусковым механизмом включения субъектности обучающихся, их личностного, индивидуального, неповторимого начала в жизнедеятельности и житнетворчестве [4], и как следствие - способность человека к саморазвитию,

самоактуализации и самоидентификации.

Таким образом, исходя из современных реальностей, ведущей задачей профессионально - педагогической подготовки студентов в педагогическом вузе следует считать формирование и развитие личности педагога, способного работать с детской субъективностью, проектировать образовательные процессы, обеспечивающие развитие собственной индивидуальности и индивидуальности ученика. Сама личность при этом определяется через систему смыслов и ценностей, которые и являются стержнем любой, в том числе и профессиональной, деятельности.

Анализ публикаций по исследуемой проблеме. Постановка проблемы студенчества, выступающего в качестве особой социально-психологической и возрастной категории, принадлежит психологической школе Б.Ананьева. В исследованиях Б.Ананьева, Н. Кузьминой, Ю.Кулюкина, А.Реана, Е.Степановой, а также в работах других исследователей (П.Просецкий, В.Сластенин, А.Гогоберидзе) накоплен большой эмпирический материал наблюдений, результаты экспериментов и теоретических обобщений по этой проблеме. Данные многочисленных исследований позволяют охарактеризовать студента как субъекта учебной деятельности с социально-психологической и психолого-педагогических позиций.

Целью статьи является обоснование важности и необходимости становления субъектной позиции студента в профессиональной подготовке будущего учителя начальных классов.

В современной педагогике и педагогической психологии уже давно отказываются от традиционной схемы взаимоотношений преподавателей и учащихся, когда преподаватель выступает в роли "носителя" знания и его активного "проводника" в сознание обучающихся, т.е. выступает в роли "субъекта образовательного процесса", а учащиеся лишь "воспринимают" предлагаемые знания, фактически оставаясь в пассивной позиции "объектов педагогического воздействия" со стороны преподавателей. Новая схема основана на том, что и преподаватели, и студенты являются активными "субъектами" образовательного процесса. При этом преподаватель выступает в роли "субъекта организации образовательного процесса", а студент - в роли "субъекта учебной (учебно-профессиональной) деятельности", когда он становится активным участником образовательного процесса, способным оказывать на него существенное влияние, перестроить его в соответствии с потребностями своей личности, интересами саморазвития. С этих позиций образование осуществляется как процесс субъект-субъектного взаимодействия, основанный на диалоге, обмене смыслами, сотрудничестве его участников (Чернобровкина И.)

Одним из условий обеспечения субъектности позиции студента является восприятие его личности как равноправного партнера, а значит субъекта учебно-воспитательного процесса. Тогда цель обучения, развития и воспитания личности будет определяться на уровне каждого студента. А содержание обучения должно охватывать фактическую теоретико-практическую информацию по конкретной дисциплине и обуславливать ту познавательную, трансформационную и организационно-исполнительскую

передбачає задоволення її базових потреб через організацію діяльності, сприятливої у професійному та соціально-психологічному планах, ретельне врахування її індивідуально-типологічних особливостей. Реалізація цієї умови вимагає поваги до уподобань, прагнень і досягнень кожного студента, надання їм достатнього простору для прояву самостійності й творчості, а також можливості самостійно справлятися з посильними труднощами, через долання яких досягається фізичне й духовне загартування, формується впевненість у своїх силах.

Друга загальна умова розвитку внутрішньої свободи особистості полягає у розкритті для вихованців можливостей наповнення їхньої свободи повноцінним змістом через прилучення до досягнень культури й включення в діалогічні процеси творення культури.

І.Д.Бех вважає, що сучасне виховання має створювати сприятливі умови для реалізації природного потенціалу особистості та розвитку в неї творчого ставлення до життя, готовності до особистісного й професійного самовизначення. Обґрунтовуючи педагогічні умови сприяння самовизначенню та самореалізації особистості, він акцентує увагу на таких принципах особистісно зорієнтованого виховання, як принцип гуманізації виховного процесу, принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії, принцип особистісної орієнтації. Сутність принципу гуманізації виховного процесу І.Д.Бех вбачає у тому, що викладач зосереджує увагу на особистості як вищій цінності, враховує її вікові та індивідуальні особливості й можливості, не форсує подій, навчає самостійності, задовольняє її фундаментальні потреби (у розумінні, сприйнятті, співчутливому ставленні); виробляє оптимістичну гіпотезу її розвитку в майбутньому; стимулює розвиток свідомого ставлення особистості до своєї поведінки, професійної діяльності, життєвих виборів. [1].

Принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії вимагає, щоб учасники виховного процесу діяли як рівноправні партнери у процесі спілкування, брали до уваги погляд один одного на певну проблему, визнавали право на його відмінність від власного, узгоджували свої позиції.

До необхідних умов успішності самореалізації в організованому освітньому процесі І.М.Шендрік [2] відносить такі: переважну орієнтацію педагога на суб'єктний досвід вихованця, неодмінне використання рефлексивних процедур, досягнення консенсусу в інтерпретації результатів педагогічної діагностики, наявність можливостей для вільної комунікації; допомога в пошуку засобів реалізації діяльності; врахування індивідуальних особливостей і диференціювання педагогічних впливів при забезпеченні їх загальної й професійної спрямованості. Виходячи з діяльнісної парадигми проектування розвитку особистості, що самореалізується, дослідниця виділяє комплекс необхідних педагогічних дій: 1) цілепокладання, яке здійснюється на основі узгодженого самовизначення педагога й вихованця; 2) виділення передумов самовизначення; 3) формування сукупності припущень про шляхи і способи досягнення поставленої мети; 4) вибір найбільш перспективних гіпотез; 5) визначення показників досягнення поставленої мети; 6) вироблення організаційно-технологічної схеми реалізації визначеної мети; 7) здійснення рефлексії і перепроектування з наступною реалізацією.

ВИХОВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ СВОБОДИ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Растрюгіна А., доктор педагогічних наук, професор, завідувача кафедрою вокально-хорових дисциплін і методики музичного виховання мистецького факультету КДПУ імені Володимира Винниченка

В статті визначено педагогічні умови виховання особистісної свободи майбутнього педагога, що забезпечуватимуть сформованість його світоглядних позицій та ціннісно-смыслових орієнтирів в професійній діяльності.

The article determines pedagogic conditions of bringing up of personal freedom of future teachers, which will ensure forming of their outlook positions, value and semantic reference points in professional activity.

Постановка проблеми. Майбутнє України, в першу чергу залежить від освіченості молодого покоління, від їхнього прагнення до самовдосконалення, до творчого використання своїх здібностей і талантів, від мотивації до інноваційних підходів в професійній діяльності. Отже, у системі освіти, й зокрема, педагогічній, мають змінюватися підходи щодо виховання майбутнього педагога як суб'єкта свободи, що на наш погляд, сьогодні є одним із найважливіших напрямків в освітній діяльності педагогічного навчального закладу.

Процес виховання особистісної свободи розглядається нами як інваріантний процес, оскільки він охоплює різноманітні сторони діяльності майбутнього фахівця, спирається на принципи педагогіки свободи й є ефективним в результаті дотримання певних умов. Розкриття сутності таких умов й складає мету даної статті.

У контексті визначення умов розвитку особистісної свободи важливого значення набуває ідея саморозвитку і самореалізації особистості, яка є центральною для багатьох сучасних концепцій людини. Ідея «самості» (самореалізації, саморозвитку, самовдосконалення) відіграє провідну роль в гуманістичній психології, акмеології, екзистенціально-гуманістичній філософії. Саме завдяки власній активності особистість набуває «позитивної сили» виявляти свою індивідуальність, активізувати творчі потенції та здібності, й тим самим утверджувати свою свободу.

Поняття суб'єктності, саморозвитку та самореалізації, які прийшли з гуманістичної психології, набувають категоріального статусу в сучасній педагогіці (Б.С.Гершунський). Саме крізь їх призму більшість вітчизняних дослідників розглядає проблему розвитку внутрішньої свободи особистості (Г.Балл, О.С.Газман, В.О.Киричук та ін). На відміну від традиційного тлумачення самовиховання як удосконалення в собі суспільно значущих рис і якостей, подолання недоліків у свідомості та поведінці, сучасні науковці акцентують увагу на здатності людини розвивати свою індивідуальність, особливість, свою «самість».

Г.Балл наголошує на тому, що внутрішню свободу особистості необхідно розвивати у комплексі з моральністю й відповідальністю. Виходячи з цього, дослідник виділяє дві загальні умови розвитку особистісної свободи.

Перша умова, орієнтована на досягнення особистістю формальної свободи,

деятельность, которую осуществляет студент над этой информацией.

Современные исследователи в концепции профессиональной подготовки компетентных специалистов выделяют следующие ключевые теоретические идеи:

- процесс профессиональной подготовки, осуществляемый на основе компетентностного подхода, невозможен без акцентирования субъектной позиции студента как будущего специалиста;

- в отличие от доминирующего когнитивно-технологического аспекта, характерного для традиционной системы профессиональной подготовки, приоритетным направлением является реализация персонифицированного подхода, связанного с разворачиванием индивидуальной траектории профессионального становления;

- на всех уровнях взаимодействия преподавателей и студентов необходимым условием есть отказ от традиционной «над-позиции» преподавателя на пользу паритетных отношений всех участников образовательного процесса [1, с.267].

Успешность и содержательность учебной деятельности студента определяется прежде всего мотивационной сферой его личности, которую Г.В. Лаврентьев определяет как совокупность стойких мотивов, имеющих определенную иерархию и выражающих направленность личности, а *мотив* - как внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанное с удовлетворением определенной потребности. С.М. Бондаренко, А.К. Маркова, Ю.М. Орлов, А.А. Реан, Н.И. Симонова и др. отмечают, что ведущими в учебной деятельности являются два типа мотивов - мотивация достижения и познавательная мотивация. Поскольку успеваемость студентов зависит не столько от природных способностей, сколько от развития учебной мотивации (Н.И. Мешкова, А.А. Моткова, А.А. Реан, В.А. Якунин), а точнее - от профессиональной мотивации, то на первом курсе важно формировать реальные представления о будущей профессии и способах овладения ею. Если студент осознанно избрал свою профессию и считает ее социально значимой, то это существенно влияет на его обучение. Первокурсники идеализируют будущую профессию и не имеют представления о том, что у каждой профессии есть "свои минусы". Столкновение с реальностью приводит к разочарованиям и деформациям. Практически все студенты-первокурсники, поступая на тот или иной факультет, связывают свою будущую деятельность с возможностями самосовершенствования и творчества (Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева).

Важным показателем субъектности студента является его содержательная и организационная самостоятельность, ответственность, терпимость, саморазвитие, положительное отношение к миру (Н.В. Бордовская, И.А. Зимняя, А.А. Новоселова, А.А. Реан). Потребность в саморазвитии, самоактуализации - основополагающая составляющая зрелой личности, подготовленной к профессиональной деятельности на уровне современных требований общества.

Современный социальный заказ общества школе требует от учителя постоянной работы над собой, роста профессионализма. Атрибутивными

характеристиками субъектности является активность, связанная со способностью к целеполаганию, возможность свободы выбора и ответственность за него, уникальность. Формирование субъектности человека происходит в условиях саморазвития. Она является интегративной характеристикой. В самом общем понятии “субъектность” - это готовность человека к непредзаданным, спонтанным действиям в конкретных жизненных ситуациях (Кузнецова Л.Г.).

Шамшурова М.Ю. актуальность становления и развития субъектности будущего профессионала рассматривает с трех позиций:

- с позиции *саморазвития*; субъектность является основой развития личности, ее индивидуальности; без нее сам процесс саморазвития теряет свою сущность;

- с позиции воспитательно-образовательного процесса: субъектные характеристики студента – это развитие активности, творчества;

- с позиции профессионально-педагогической деятельности: субъектность преподавателя является исходным толчком развития субъектности обучающихся, а, следовательно, личностного начала в их жизни и творческой деятельности [3].

Таким образом, она делает вывод о том, что субъектность является основой развития профессионально-значимых качеств: творческого саморазвития и самостоятельности студентов.

Отношение к студенту как социально зрелой личности, носителю научного мировоззрения предполагает учитывать, что это не только система взглядов человека на мир, но и на свое место в мире. Другими словами, формирование мировоззрения студента означает развитие его рефлексии, осознание им себя субъектом деятельности, носителем определенных общественных ценностей, социально полезной личностью. Это в свою очередь означает для преподавателя необходимость усиления диалогичности обучения, специальной организации педагогического общения, создания для студентов условий возможности отстаивать свои взгляды, цели, жизненные позиции в учебно-воспитательной работе.

Исходя из того, что к моменту окончания вуза у будущего учителя должны быть сформированы полная психологическая структура профессиональной деятельности и необходимые профессионально важные качества личности, следует подчеркнуть, что и профессиональное обучение должно строиться на том же принципе. На практике данный принцип действует. В вузе имеется целостная система целенаправленной подготовки учителей, однако отдельные звенья этой системы функционируют с разной эффективностью, не в полной мере, из-за чего и возникают недостатки в учебно-воспитательном процессе.

Содержание педагогической подготовки еще до конца не осмыслено как уникальное, отвечающее важнейшим социальным потребностям человека, не осознано и как самое гуманистическое и гуманитарное в своей первооснове. Перспективой же педагогической подготовки является формирование целостной личности. В.А. Сластенин, А.И. Мищенко достижение данной цели видят в построении целостного педагогического процесса, аккумулирующего

Сложностью при использовании алгоритмов для студентов IT-факультетов является “читабельность” алгоритмов, записанных с помощью математических символов. В рассмотренном алгоритме большое затруднение вызывал пункт б), который, по мнению студентов, был записан с использованием “китайской грамоты”. На более простых грамматиках студенты пробовали воспользоваться различными методами отличными от алгоритма преобразования грамматики к грамматике в нормальной форме, но это были методы применимые только к одной грамматике. Требование массовости не выполнялось. После акцентирования внимания учащихся на универсальности математических методов и повышения их математической грамотности применение алгоритмов не вызвало затруднений.

Вывод. Анализируя вышеприведенные положения, можно отметить, что эффективная реализация принципа профессиональной направленности обучения математике предполагает рассмотрение вопросов, касающихся мотивационного, содержательного и методического обеспечения учебной работы, а также выявления и формирования профессиональных качеств – личности будущего специалиста.

Профессиональная направленность обучения математике является одним из основных способов формирования как учебно-познавательной, так и профессиональной мотивации. Практическая реализация принципа профессиональной направленности в данном контексте заключается в целенаправленном развитии у студентов интереса к изучаемым математическим дисциплинам, активному выполнению различных учебных заданий, а затем – к выработке потребности применять полученные знания и умения в практических ситуациях.

Резюме. Рассмотрена необходимость профессиональной направленности изучения математики IT-специалистами. Приведены критерии усиления профессиональной направленности обучения математике в техническом вузе, а также, основные требования математической подготовки в техническом вузе.

Резюме. Розглянуто необхідність професійної спрямованості вивчення математики IT-спеціалістами. Наведено критерії посилення професійної спрямованості вивчення математики в технічному вузі та основні вимоги математичної підготовки в технічному вузі.

Summary. The necessity of professional orientation in the study of mathematics by IT-specialists is considered. The criteria of professional orientation strengthening in the study of mathematics are given and main requirements of mathematical training in a technical academy are listed.

Литература

1. Ермолаева Е.И., Преснякова О.В. Профессиональная направленность в математике как один из факторов систематизации знаний у инженеров. // Информатизация образования – 2007: Материалы Международной научно-практической конференции. – Калуга, 2007. – Ч.2 –С. 42-45.
2. Компаниец Р.И., Маньков Е.В., Филатов Н.Е. Системное программирование. Основы построения трансляторов./Учебное пособие для высших и средних учебных заведений. – СПб.: КОРОНА принт, 2000. – 256 с.
3. Опалева Э.А., Самойленко В.П. Языки программирования и методы трансляции. – СПб.: БХВ-Петербург, 2005. – 480 с.
4. Ахо А, Ульман Дж. Теория синтаксического анализа, перевода и компиляции. Том 1. Синтаксический анализ. – М.: Мир, 1978, – 614 с.

Подано до редакції 03.06.2008

комфортного программирования в таких системах, а также для программирования задач и процессов, которые характерны для гражданской авиации.

В результате усвоения учебного материала студенты должны уметь: создавать грамматики для описания языков предметной среды; преобразовывать существующие грамматики к формам, которые эффективны для грамматического разбора; проектировать блоки синтаксического анализа для заданного множества терминальных символов.

Эта учебная дисциплина изучается на 5 курсе и основывается на знаниях, умениях и практических навыках, которые получены студентами при изучении дисциплин „Высшая математика”, „Основы дискретной математики”, „Основы программирования и алгоритмические языки”, „Системное программирование и операционные системы”.

Учебный материал дисциплины структурирован за модульным принципом и состоит из двух модулей: модуль №1 „Формальные грамматики и синтаксические анализаторы”; модуль №2 „Лексический анализ, генерация объектного кода”.

Буквально с первых пар, при определении понятия формальных грамматик – формального математического аппарата – которые оказались наиболее приемлемым механизмом описания языков программирования [2, с.18], замечено психологическое отторжение математического определения формального языка и грамматики.

Напомним определение формальной грамматики [3, с. 109]. Формальной грамматикой называется четверка $G = \langle N, T, P, S \rangle$, где N – конечное непустое множество нетерминальных (вспомогательных) символов, T – конечное непустое множество терминальных (основных) символов, P – конечное множество правил грамматики G , S – начальный символ грамматики G .

В первую очередь это было связано с недостаточной математической подготовкой и психологическим барьером, в результате которого математические дисциплины стояли отдельно от программирования и IT-индустрии в целом. Следующая трудность возникла при преобразовании существующих грамматик к формам, которые эффективны для грамматического разбора.

Например, рассмотрим алгоритм устранения в КС-грамматике недостижимых символов [4, с.78].

Вход: Контекстно-свободная грамматика $G = \langle N, T, P, S \rangle$.

Выход: эквивалентная КС-грамматика $G' = \langle N', T', P', S \rangle$ без недостижимых символов.

Метод:

а) положим множество $V_0 = \{S\}$ и $i = 1$;

б) положим множество $V_i = V_{i-1} \cup \{X \mid A \rightarrow \alpha X \beta \in P, A \in V_{i-1}, \alpha X \beta \in N \cup T\}$;

в) если $V_i \neq V_{i-1}$, то $i = i + 1$ и перейти к шагу б. В противном случае $N' = N \cap V_i$, $T' = T \cap V_i$. Искомое множество правил подстановок P' состоит из правил множества P , содержащих символы из множества V_i ;

г) $G' = \langle N', T', P', S \rangle$.

идеи демократизации и гуманизации профессионального образования. А для этого необходимо отказаться от понимания подготовки учителя, как "передачи ему знаний в виде неизменных и абсолютных образов, стандартов и шаблонов. Сегодня не максимум знаний, а их мобильность и гибкое приспособление к школьным условиям делают студента пригодным к педагогической деятельности; в связи с этим ощущается необходимость перевода будущего учителя из объектной в субъектную позицию, т.е. позицию активного профессионального самовоспитания". Следовательно, между преподавателями и студентами должны строиться субъект-субъектные отношения, механизм которых определяется особенностями социального развития, взаимопроникновением "внешних воздействий" и опосредующих их "внутренних условий" (С.Л. Рубинштейн).

Рассмотрев некоторые аспекты профессионально-педагогической подготовки студентов, мы пришли к выводу, что в контексте сегодняшнего дня проявляется противоречие между требованиями к личности и деятельности учителя и фактическим уровнем готовности выпускников педагогических вузов к выполнению профессиональных функций.

Основными чертами профессионально-педагогической подготовки современного учителя в контексте субъектно-деятельностной парадигмы должны стать: - гуманистическая направленность, признание приоритета личности; - формирование целостной личности в процессе обучения; - перевод будущего учителя из объектной в субъектную позицию; - пересмотр содержания, форм и методов профессиональной подготовки; - разработка новых технологий профессиональной подготовки, отражающих уровень, достигнутый современными фундаментальными и прикладными науками, дифференциацию и индивидуализацию, передовой опыт и т.д. - разработка новых технологий профессиональной подготовки, отражающих уровень, достигнутый современными фундаментальными и прикладными науками, дифференциацию и индивидуализацию, передовой опыт и т.д.

Таким образом, открывающиеся возможности и перспективы улучшения профессиональной подготовки учителей начальных классов ставят по-новому проблему формирования субъектной позиции студента и профессионального саморазвития будущего учителя.

Резюме. В статье обосновывается понятие «субъектность» студента – будущего учителя, актуальность становления и развития субъектности будущего профессионала.

Подано до редакції 21.06.2008

УДК 371

ТЕКСТ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

*Везетіу Катерина Вікторівна, магістрант
РВНЗ „Кримський гуманітарний університет”(м. Ялта)*

Постановка проблеми. Кардинальні перетворення, що відбуваються в Україні, сприяють утвердженню пріоритету загальнолюдських, гуманістичних цінностей, актуалізації гуманітарних знань. Сьогодні під гуманітарним розуміють не тільки все те, що стосується людини, її культури, суспільства, в якому вона живе, але й різноманітні способи практичного вдосконалення реального життя, боротьбу за мир, співробітництво, культурні обміни між

народами, забезпечення прав людини, покращення екологічної ситуації на планеті тощо.

Вчені-суспільствознавці вбачають шлях до розвитку особистості в поєднанні проблем гуманітаризації освіти та розвитку соціокультурних і духовних якостей особистості – суб'єкта навчання, що набуває особливої актуальності на початку третього тисячоліття – ери інформації та комунікації. За умови трансформації українського суспільства і формування нової парадигми освіти – особистісно орієнтованого навчання основ наук підвищуються роль тексту як джерела знань про країну та світ і статус навчального предмету «Українська мова», головною метою якого є – формування національно свідомої, духовно багатомовної особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися засобами рідної мови, вільно орієнтуватися у всезростаючому інформаційному потоці, формувати й обстоювати власну думку, громадянську позицію щодо тих чи інших подій і явищ, – тобто формувати комунікативну компетенцію та її важливий складник – соціокультурну компетенцію. Адже справжнє знання мови – це знання її внутрішнього духу (В.Гумбольдт), її логіки та культури. Мова має забезпечувати діалог культур. Для досягнення ефективності у міжособистісному та міжкультурному спілкуванні недостатньо лише засвоїти мовну систему і набути мовленнєвих умінь і навичок. Необхідно навчитися користуватися мовою відповідно до умов соціокультурного середовища носіїв цієї мови.

Питання про країнознавчий, лінгвокраїнознавчий та соціокультурний аспекти навчання мов, про зміст комунікативної компетенції знайшло теоретичне і методичне обґрунтування у працях багатьох учених (М.А.Аріян, С.М.Верещагін, Н.І.Гез, Л.П.Голованчук, І.О.Зимня, Н.Б.Ішханян, В.Г.Костомаров, О.О.Леонтьєв, Ю.І.Пассов, В.Г.Редько, В.В.Сафонова, Л.М.Смелякова, Г.Д.Томахін, В.М.Топалова, та ін.). Лінгвісти і педагоги висловлювали власне бачення проблеми і пропонували різні шляхи її розв'язання.

У Проекті Державного стандарту з української мови чітко окреслено зміст освітньої галузі «Українська мова» на базовому рівні, тобто стосовно початкової та основної шкіл, відповідно визначено й суть соціокультурної компетенції як важливої змістової лінії у навчальному предметі «Українська мова». У старших класах, на наш погляд, існують найбільш сприятливі дидактично-методичні умови для формування соціокультурної компетенції відповідно до вікових особливостей учнів.

Мета статті – розробити модель процесу формування соціокультурної компетенції учнів старших класів засобами тексту.

Виклад основного матеріалу. В основу створюваної нами моделі формування соціокультурної компетенції покладено принцип інтеграції як системи взаємодії між функціонально-стилістичними шарами мови та різновекторними мовленнєвими ситуаціями. Зв'язки між різними сферами за своєю природою нестабільні, нефіксовані. Тому для ширшого їх використання необхідно виокремити відповідну проблемну інформацію на кожному етапі навчання та визначити можливості її використання.

підготовки удлучшає содержание обучения, повышает интерес студентов к предмету. Теория неразрывно связанная с практикой лучше запоминается и усваивается, таким образом, система знаний по математике становится более прочной. Главное качество системы знаний и умений – это ее действенность, поэтому в неразрывной связи с принципом связи теории с практикой должен выступать принцип системности.

Усиление профессиональной направленности обучения математике в техническом вузе может быть достигнуто:

1) Совершенствованием содержания теоретического материала, что предполагает:

- a) мотивационное обеспечение учебной работы;
- b) прогнозирование перспектив использования теоретического материала;
- c) обогащение курса вопросами проблемного характера, создание проблемных ситуаций, важных как в образовательном, так и в прикладном аспектах.

2) Внесением определенных изменений в совокупность задач, решаемых на практических занятиях. Это предполагает:

- a) увеличение удельного веса задач, представляющих интерес с точки зрения одной из общетехнических или профилирующих кафедр;
- b) усиление внимания к обучению студентов математизации ситуаций через решение специально подобранных задач.

Осуществление принципа профессиональной направленности также связано с развитием в процессе обучения общенаучным дисциплинам системы качеств личности будущего специалиста, обеспечивающей выполнение им функций, адекватных потребностям определенной производственной деятельности.

Эффективными средствами и приемами реализации профессиональной направленности являются:

- 1) акцентирование внимания учащихся на универсальности математических методов;
- 2) определение области, в которой изучаемый теоретический материал имеет фактическое применение;
- 3) мотивация обучения, т. е., каждое новое понятие должно, по возможности, появиться в задаче практического содержания;
- 4) использование задач, возникающих в практике и показывающих необходимость математических знаний в разных профессиях;
- 5) обучение учащихся математическим методам познания, в частности построению математических моделей;
- 6) использование межпредметных связей.

Рассмотрим проблемы, возникающие у студентов при изучении дисциплины «Принципы построения и проектирования компиляторов и интерпретаторов».

Целью дисциплины является обучение студентов методологической базе разработки и проектирования компиляторов и интерпретаторов для компьютерных систем, необходимых для эффективного, корректного,

деятельности (интеллектуальный аспект); восприятие математики как средства профессионального совершенствования своей личности (мотивационный аспект). Вышесказанное свидетельствует о наметившемся противоречии между возможностями математической подготовки в развитии профессиональных качеств личности специалистов и традиционной практикой математического образования в технических вузах.

Необходимость разрешения этого противоречия и определяет актуальность данной статьи. Выявление основных требований к математической подготовке студентов компьютерных факультетов, критериев усиления профессиональной направленности обучения математике в техническом вузе; нахождение эффективных средств и приемов реализации профессиональной направленности, которые направлены на формирование профессиональных качеств личности: профессиональной мотивации, представления о взаимосвязи математики и дисциплин специализации, профессионального мышления IT-специалистов являются **целью статьи**.

Изложение основного материала. В основе профессионального развития лежит непрерывный процесс самопроектирования личности, приводящий ее к творческой самореализации. Профессиональное развитие личности определяется через модель специалиста, которая включает в себя описание трудовых, психологических и социальных характеристик [1, с.43].

Профессиональные характеристики личности IT-специалиста, формируемые при обучении математике, определяются требованиями, предъявляемыми к математической подготовке специалиста данного профиля профессиональной деятельностью.

Основными требованиями к математической подготовке в техническом вузе являются:

- твердое усвоение фундаментальных понятий математики;
- понимание приводимых в курсе математики доказательств;
- усвоение основных математических фактов, формул;
- усвоение навыков решения математических задач, в частности, навыков приближенных вычислений;
- правильное истолкование полученных результатов в применении к практическим приложениям.

Рассмотрев основные требования к математической подготовке в техническом вузе, не всегда очевидна необходимость в изучении предметов этого цикла, поэтому необходимо поставить цель – в процессе обучения математическим дисциплинам уделить внимание следующим фактам:

- понимание связи математических моделей с моделируемыми материальными явлениями;
 - применение математического аппарата при исследовании, проектировании и эксплуатации практических моделей (компиляторов, интерпретаторов, тренажеров...);
 - разработка и реализация алгоритмов функционирования различных моделей;
 - нахождение оптимальных условий функционирования систем.
- Соотношение в математике фундаментальной и профессиональной

Ще раз зазначимо, що модель навчання ми розуміємо, за К.О.Бахановим та В.І.Міхеевим, як схему діяльності педагога під час здійснення навчального процесу.

У контексті формування соціокультурної компетенції учителем завжди має бути усвідомлювана така **мета**, як навчати учнів сприймати, аналізувати та оцінювати прочитані, вивчені чи почуті соціокультурні відомості про Україну й світ, а також добирати і використовувати ті з них, які необхідні для досягнення певної пізнавальної, експресивної, комунікативної мети

Мотиваційний компонент, на наше переконання, повинен озвучуватися на початку аудиторного заняття, бо він дозволить заохотити учнів до пізнання матеріалу, який пропонується педагогом, або активно проявити себе у випадку, якщо підготовлений матеріал для них відомий. Наприклад, ще до озвучування теми уроку, учитель розпочинає свій виступ фразою «Сьогодні я пропоную вам розкрити свої мовні таємниці. Від вас часто вимагається говорити літературно, правильно, але ці правила створені не вами. Цей урок ми присвячуємо незвичним словам – рідковживаним, напівзабутим, але головний акцент ми поставимо на сленг, яким ви користуєтесь в побуті».

Змістовний компонент на тему «Специфічно побутова лексика. Застарілі слова. Діалектизми. Неологізми» (10 клас) складається з: 1) енциклопедичної довідки про те, як сформувалась побутова лексика загалом і сленг як різновид молодіжного мовленнєвого побуту зокрема; 2) з слів-реалій, які репрезентують зазначені шари лексики; 3) національно-культурного компоненту мови – наприклад, визначення, які мовні одиниці творяться носіями української мови, які запозичуються; 4) системи мовленнєвих і комунікативних умінь і навичок, та сфери комунікативної діяльності (теми і проблеми спілкування), що, власне, логічно пов'яже змістовий компонент з **процесуальним**.

Останній має містити різноманітні засоби навчання для ефективного оволодіння учнями матеріалу. Так, пропонується почати *бесіду* з того, чи часто учні використовують сленгові слова і чому; запропонувати декільком учням озвучити найуживаніші і спитати чи для всіх присутніх осіб ці слова є такими; перейти до розгляду діалектних слів та неологізмів, зазначивши їх спільні і відмінні риси зі сленгом (не є загальноживаними, принципи розмежування – територіальність та соціальна сфера); запропонувати *вправи* на предмет розпізнавання зазначених мовних одиниць в *тексті*. Текст для вправи бажано підібрати художній – віршований, у яких автори удаються до різного способу творення слів, екзотизмів та діалектизмів. Наступним етапом може бути ознайомлення учнів з комп'ютерним сленгом, їх українськими відповідниками. У даному випадку також можливі *творчі варіативні завдання*, у разі, якщо учитель запропонує учням створити українські відповідники до тих іншомовних комп'ютерних реалій, які ще не мають «парі».

Надалі рекомендовано обрати такий вид роботи, як Аудіювання, і одним з можливих варіантів добору *відповідного тексту* може бути фільм «Штольня», який насичений сленговими одиницями. Учням пропонується виписати почуті слова та надати їм літературного тлумачення. Варто звернути увагу не тільки на зміст фільму, але й на форму подання цього змісту, тобто визначити

естетичну значущість українського кіно у світі національного та світового кіномистецтва. Після цього учитель влаштовує обговорення проблематики фільму. Шляхи розв'язання поставленого завдання також можуть бути різноманітними: від озвучування власної позиції стосовно помічених конфліктів молодіжної комунікації до рольових ігор із застосуванням почутих мовних одиниць.

Ефективним закріпленням вивченої теми стане *домашнє завдання*, у якому учитель запропонує визначити (погодитись чи заперечити) та аргументувати красу слів-сленгів, зіставити їх з літературними словами та спрогнозувати подальшу долю молодіжного шару лексики.

Узагальнено вищенаведену модель у вигляді таблиці.

Модель процесу формування соціокультурної компетенції.

№	Етапи навчання	Форми реалізації
1	Оголошення теми уроку, мотивації навчального процесу, постановка проблемного питання	- бесіда - аналіз соціокультурних ситуацій, помилок
2	Подання нового матеріалу	- бесіда з елементами наочності (карти, картки, таблиці)
3	Закріплення матеріалу	- прослуховування зразків автентичного діалогічного мовлення та їх рольова презентація
4	Застосування набутих знань в різних мовленнєвих ситуаціях	- програвання мікро діалогів з визначенням соціокультурних ситуацій та їх аналіз
5	Моделювання соціокультурних рольових ігор, ситуацій, міні-досліджень, міні драм про культуру	- робота в парах, триадах, командах
6	Організація самостійної роботи щодо виховання соціокультурної компетенції	- визначення можливих режимів самостійної роботи

Висновки. Трактування соціокультурної компетенції як системи дозволило представити процес формування соціокультурної компетенції в учнів старшої школи у вигляді багаторівневої педагогічної моделі, що дало можливість описати основні властивості цього процесу в структурно-функціональній єдності. Модель процесу формування соціокультурної компетенції у старшокласників побудовано на основі принципів, актуальність яких умотивована дидактичними характеристиками навчального процесу та функціями мови, зокрема принципами: цілісності загальної освіти, підготовки з української мови й культурного розвитку учнів; системності; інтегративності; активної комунікації; відповідності формування соціокультурної компетенції пізнавальним інтересам старшокласників; індивідуалізації та диференціації процесу навчання; раціонального врахування рідної мови; дієвості результатів навчання.

Відповідно до вказаних принципів визначено структуру моделі з такими компонентами:

- мета формування соціокультурної компетенції - розвиток умінь, необхідних для сприйняття, інтерпретації та використання української мови з урахуванням культурного та соціального контекстів країни, мова якої вивчається;
- умови формування соціокультурної компетенції - наявність чи

юридических и др.) посвящены исследования Е.А. Рябухиной, Т.Н. Алешинной, Г.А. Бокаревой, Л.В. Карауловой, Э.А. Локтионовой, Р. А. Исакова, С.И. Федоровой, Р.М. Зайкина и других.

В исследовании проблемы профессиональной направленности обучения математике в технических вузах можно выделить четыре основных направления.

–Представители первого направления исследуют данную проблему в общеметодическом аспекте: выявляют средства, пути, условия, способствующие наиболее эффективной реализации принципа профессиональной направленности.

–Ряд исследователей связывают профессиональную направленность с применением математических знаний и методов в профессиональной области.

–Представители третьего направления раскрывают значение профессиональной направленности как средства мотивации учебной деятельности студентов.

–Наиболее содержательный вариант профессиональной направленности отражен в четвертом направлении. Он соотносится с личностной направленностью процесса обучения и подразумевает такое использование педагогических средств (содержания, форм, методов обучения), которое, обеспечивая усвоение студентами программного объема знаний, умений и навыков, способствует формированию и развитию профессиональных качеств личности. В работах данного направления выделяется ряд профессионально значимых качеств личности специалиста:

- понимание роли математики в профессиональной деятельности;
- приобретение студентами знаний, умений и навыков, необходимых для успешного усвоения ими других дисциплин, качественного выполнения курсового и дипломного проектирования;
- умение осуществлять адекватный выбор того или иного математического метода при решении определенной прикладной задачи;
- умение найти соответствующий поставленной задаче способ ее решения в литературе или другом источнике информации;
- умение анализировать результаты, сравнивать различные способы решения одной и той же задачи, проявлять инициативу и активность и т. д.

Однако выделенные качества имеют весьма обобщенный характер и не отражают специфики профессиональной деятельности ИТ-специалистов.

Проблема преподавания математических дисциплин очень актуальна как для технических, так и для гуманитарных направлений высшего образования, и состоит она в том, что студенты не видят необходимости в изучении математики. Они как бы «отторгают» дисциплины математического цикла, причем их аргументы сводятся к тому, что они имеют совершенно иные интересы и способности, которые делают трудным усвоение математических фактов, да и считают, что знание математики не будет востребовано в их будущей профессиональной деятельности. В частности, у студентов не формируются: представление о взаимосвязи содержания математического образования и содержания дисциплин специализации (предметный аспект); интеллектуальные умения, обусловленные характером профессиональной

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ ИТ-СПЕЦИАЛИСТАМИ

Поперешняк Светлана Владимировна
кандидат физико-математических наук,
доцент кафедры инженерия программного обеспечения,
Национальный авиационный университет

Актуальность проблемы. Научно-технический прогресс с каждым годом изменяет характер профессиональной деятельности специалиста и саму профессионально-квалификационную структуру труда в целом. Необходимость решать комплексные научные и производственные проблемы требует от будущих ИТ-специалистов обладания крепкой системой знаний.

Основы профессионального развития личности специалиста закладываются в вузе, начиная с первых лет обучения, в процессе усвоения специальных, общепрофессиональных, образовательных и естественно-научных предметов. Математика относится к циклу общематематических и естественно-научных дисциплин и составляет фундамент инженерного образования.

Высшая математика в техническом вузе изучается в течение первых двух лет обучения. Она способствует не только развитию логического мышления студентов, но и благодаря профессиональной направленности снабжает их необходимой базой знаний для их дальнейшей работы (точность расчета, планирование и обработка результатов эксперимента, построение и исследование математических моделей различных процессов, нахождение оптимальных условий функционирования систем...), а также предоставляет широкие возможности для формирования профессиональных качеств личности инженера, программиста, ИТ-специалиста.

Принцип профессиональной направленности создает основу сочетания общеобразовательного и профессионального в целостной системе образования и воспитания специалиста, подготовки его к участию в профессиональной деятельности в соответствии с личными интересами и общественными потребностями. Полноценная реализация принципа профессиональной направленности разрешает противоречие между целостностью личности и профессиональностью, между теоретическим характером изучаемых в вузе дисциплин и практическим умением применять эти теоретические знания в профессиональной деятельности. Таким образом, принцип профессиональной направленности регулирует в образовании соотношение общего и специфического, определяет диалектику взаимодействия целостного развития личности и ее особенного, профессионального. Именно это обстоятельство предопределяет особое дидактическое значение принципа профессиональной направленности в высшем профессиональном образовании [1, с.42].

Анализ состояния проблемы исследования. Проблема профессиональной направленности подготовки специалистов различных профилей является предметом исследования многих педагогических и методических работ. Различным аспектам обучения математике на непрофильных специальностях вузов (технических, экономических,

відсутність мовного середовища, місце української мови у системі загальноосвітньої підготовки молоді, етапи навчання, міжпредметні зв'язки;

- форми організації навчального процесу – модель зорієнтована на урок як основну форму організації навчального процесу;
- засоби формування соціокультурної компетенції, до яких віднесено підручник, тексти, технічні засоби навчання та наочність;
- методи, прийоми та способи формування соціокультурної компетенції, які обумовлені загальною концепцією навчання української мови у середніх навчальних закладах України.

Резюме. Соціальна і дидактична значущість проблеми формування соціокультурної компетенції саме учнів старших класів середньої загальноосвітньої школи відповідно до основної мети навчання української мови – формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися засобами рідної мови – зумовили **актуальність** дослідження.

Ключові слова. Соціокультурний аспект, педагогічна модель, мова.

Література

1. Аббасова Р.К. Формирование научных понятий у старшеклассников на основе межпредметных связей (гуманитарный цикл): Автореф. ... канд. пед. наук / Казахский гос. пед. ун-т им. Абая. – Алма-Ата, 1991. – 25 с.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К.: УЗМН, 1998. – 204 с.
3. Болтвієць С. Іван Огієнко: мова як вираження національної психіки, душі і совісті народу // Дивослово. – 1994. – № 7. – С.23-27.
4. Пентилок М.І. Аналіз тексту на уроках мови// Дивослово. – 1999. - №3. с. 30-32.
5. Семенов О.М. Мовне родинознавство (виховний потенціал лінгвокультури рідного краю). Навч. посібник. - К. - Глухів: РВВ ГДГУ, 2003.-108с.

Подано до редакції 17.06.2008

УДК 371

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Вєрба Яна Михайлівна, здобувач

РВНЗ „Кримський гуманітарний університет”(м.Ялта)

Актуальність дослідження. Одним зі стратегічних завдань, визначених Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, є створення умов для якісної підготовки педагогічних кадрів. Від цього залежить успішність розв'язання комплексу проблем модернізації всієї системи освіти на сучасному етапі її розвитку.

Закон України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, „Про вищу освіту”, Національна доктрина розвитку освіти в Україні в XXI столітті, Державна програма „Вчитель”, Концепція педагогічної освіти визначають підготовку вчителів початкових класів одним із важливих завдань подальшої розбудови освіти в умовах її гуманізації та гуманітаризації.

Підвищення якості фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів вимагає забезпечення цілісності педагогічного процесу, вагоме місце в якому займає інтеграція навчальних дисциплін. Саме інтеграція докорінно змінює зміст і структуру фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів, сприяє цілісному системному засвоєнню теоретичних знань, практичних умінь і навичок. Важливу роль в інтеграції навчальних предметів у початковій ланці освіти відіграють між предметні зв'язки, завдяки яким долаються протиріччя між розрізненими знаннями з окремих дисциплін і необхідністю синтезу цих знань, їх комплексного застосування на практиці, що

існують у багатопредметній системі викладання.

Ступінь розробленості проблеми. Шляхи підвищення ефективності процесу підготовки майбутнього вчителя, забезпечення його цілісності розкриваються в наукових працях В.Бондаря, В.Гриньової, В.Євдокимова, Н.Кузьміної, В.Лозової, В.Мельничука, О.Мороза, В.Сластьоніна, В.Семиченко, А.Троцько та інших учених [1; 2].

Використання міжпредметних зв'язків у фаховій підготовці майбутніх педагогічних кадрів досліджується у працях Н.Гребенюк, А.Срьомкіна, Т.Іванченко, С.Ілларіонова, В.Кирилова, Г.Первушиної, В.Шешенко та інших науковців.

Мета статті: визначити місце та роль міжпредметних зв'язків у фаховій підготовці майбутніх учителів початкових класів.

Основний зміст статті. Актуальність зазначеної проблеми підсилюється виявленими суперечностями, що існують у сучасній практиці між зростаючими вимогами до освіти та рівнем фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів у сучасних педагогічних ВНЗ; необхідністю забезпечення цілісності підготовки майбутніх учителів початкових класів та недостатньою розробленістю теоретико-методологічних засад організації навчання на основі міжпредметних зв'язків; необхідністю вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів на основі використання міжпредметних зв'язків і відсутністю відповідного науково-методичного забезпечення, що зумовлює недостатнє використання потенціалу навчальних дисциплін.

Мета дослідження полягає у виявленні сутності й особливостей між предметних зв'язків у процесі фахової підготовки, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці психолого-педагогічних умов їх ефективного використання. Об'єктом дослідження є процес фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів, предметом – психолого-педагогічні умови ефективного використання міжпредметних зв'язків у процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Для досягнення мети дослідження визначено такі завдання: на основі аналізу наукової літератури визначити сутність і зміст фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів та розкрити теоретичні засади використання міжпредметних зв'язків у навчально-виховному процесі; уточнити критерії та показники сформованості фахової готовності майбутнього вчителя початкових класів до реалізації між предметних зв'язків; науково обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність психолого-педагогічних умов використання між предметних зв'язків; обґрунтувати, розробити й апробувати теоретичну модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до реалізації між предметних зв'язків.

Методологічну основу дослідження становлять теорія наукового пізнання; філософські, психолого-педагогічні ідеї та положення про взаємозв'язок і взаємозумовленість явищ і процесів навколишнього світу, про особистість як суб'єкта діяльності та взаємин, про системний підхід як загальний принцип науки, про особистісно-діяльнісний підхід та наступність як принцип професійної підготовки фахівців; про комплексний підхід до навчання, виховання та професійного розвитку особистості. Теоретичними

ентузіазм викладача, його зацікавленість у предметі, безперервний науковий пошук; 2) різноманітність педагогічних дій, творчий характер навчання, організація групової взаємодії на заняттях, активна причетність студентів, включення в педагогічний процес дискусій, мозкових атак, ролевих ігор і др.; 3) створення сприятливого психологічного клімату, пошана до особистості студента, віра в його сили й здібності, високі очікування, віра в успіх, інтерес до студентів, їх талантів і здібностей, діалогічний характер взаємодії, зняття страху перед помилкою, зниження ролі оцінки, співпраця, а не конкуренція; 4) включення елементів самоосвіти в педагогічний процес, озброєння студентів прийомами самостійної пізнавальної діяльності, надання ним допомоги, створення ситуації успіху; 5) доцільність матеріалу, що вивчається, відповідність його запитам студентів, застосовність до вибраної професії, оптимальний рівень складності, проблемний характер; 6) інформування студентів про завдання, що стоять перед ними, вимоги, про необхідні дії з їх виконання, регулярний позитивний зворотний зв'язок.

Висновки. На закінчення виділимо найбільш актуальні проблеми, пов'язані з потребою майбутніх вчителів до безперервної самоосвіти.

Перша проблема пов'язана з жорсткою диференціацією навчання студентів на молодших курсах. Розділення дисциплін на загально гуманітарні й соціально-економічні, природничонаукові й загально професійні не дозволяє забезпечити панорамне бачення тієї системи загальних і професійних знань, які необхідні майбутньому вчителю. Наслідком цього є формальне безсистемне засвоєння інформації, пропонованої з дисциплін вище перерахованих циклів.

Друга проблема пов'язана з низьким рівнем умінь самостійної науково-дослідної діяльності в сфері професійної підготовки на молодших курсах.

У основі третьої проблеми лежить слабка мотиваційна готовність до професійної самоосвіти.

Виділені нами проблеми вимагають подальшого наукового дослідження в цілях їх вирішення.

Література

1. Айзенберг А.Я. Педагогические проблемы самообразования //Советская педагогика. – 1968. - № 11. – С.51-61.
2. Громцева А.К. Самообразование – как социальная категория //Учебно-методическое пособие по спецкурсу. – Л.: ЛГПИ, 1976. - С. 23.
3. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога. - М., 1994.
4. Кузьмина М.Г. К вопросу о понятии «самообразование» //Формирование у учащихся стремления к самообразованию. - Волгоград: ВГПИ, 1976. – С.15 – 18.
5. Матюшкин А.М. Психологические принципы готовности к самообразованию //Психолого-педагогические проблемы непрерывного образования: материалы симпозиума. - М.: НИИ СИМО АНН СССР. 1980. – С. 30.
6. Райский Б.Ф. О комплексном подходе к формированию у школьников готовности к самообразованию // Самообразование школьников и развитие их личности. – Волгоград: ВГПИ, 1978. – С.3 – 11.
7. Щукина Е.А. Самообразование как социологическая проблема: Дисс. на соиск. учен. степ. канд. философ. наук. – Екатеринбург, 1995. – 163 с.
8. Щукина Е.А. Технологии самообразования: социологический аспект //Общественные науки и современность. – 1999. - № 5. – С.140 – 151.

Подано до редакції 23.06.2008

особистісний потенціал, потребою в творчості. Сама наукова робота набуває творчого характеру, наголошується науковою новизною досліджень.

На рівні служіння самоосвітню діяльність спонукають мотиви служіння, пов'язані з бажанням принести користь своєму найближчому оточенню й суспільству в цілому, бажанням удосконалити, поліпшити положення справ за допомогою своєї діяльності. Така діяльність керується вищими цінностями й присвячена служінню суспільству або пошуку істини.

Педагогічна організація самоосвітньої діяльності студентів припускає взаємодію двох сторін освітнього процесу: студента й викладача. З боку студента необхідні самоаналіз, визначення свого рівня знань, свого найбільш оптимального стилю учіння, прагнення до саморозвитку.

Аналіз педагогічної літератури, присвячений проблемі саморозвитку, самоудосконалення (М. Гумерова, Є. Зеєр, О. Мороз, Г. Селевко, І. Шаршов) і наш власний досвід дозволили виділити наступні умови успішної організації саморозвитку, самоосвіти студентів - майбутніх учителів:

- усвідомлення особистістю цілей, завдань і можливостей свого розвитку й саморозвитку;
- створення настанови студентів на творчий саморозвиток особистості в процесі навчальної діяльності;
- створення особливого ситуації розвитку – специфічної системи відносин педагога й студента, що характеризуються відвертістю і довірчістю;
- організація поетапної системи умов, спрямованої на формування ціннісного відношення до педагогічної діяльності, до процесу самовдосконалення в контексті особистісно-орієнтованого навчання;
- розробка дидактичних засобів, матеріалів з підготовки до саморозвитку студентів - майбутніх учителів;
- створення індивідуальної траєкторії творчого саморозвитку студента в контексті суб'єкт - суб'єктних відносин у вузі
- облік загальнодидактичних і частковометодичних принципів у організації саморозвитку майбутніх учителів.

У науково-педагогічній літературі (М. Гумерова, Р. Теуважукова, І. Шаршов) описані причини низького рівня саморозвитку, самоосвіти, недостатнього (низького) ціннісного відношення до саморозвитку, самовиховання у студентів:

- недостатня розробленість теоретичних основ такого саморозвитку, самоосвіта;
- невміння студентів скористатися можливостями самостійної роботи для саморозвитку, самоосвіти;
- недостатній рівень розвитку самосвідомості рефлексії;
- відсутність реальних технологій організації процесу самоосвіти, самоудосконалення в системі вузівської освіти.

Для організації саморозвитку студентів - майбутніх учителів ми вважаємо за необхідне створення спеціальних технологій, моделювання дидактичних умов і конструювання з них особистісно-орієнтованої ситуації саморозвитку.

Педагогічний процес, націлений на розвиток і формування самоосвітньої діяльності студентів, повинен володіти наступними характеристиками: 1)

засадами дослідження стали: психолого-педагогічні дослідження підготовки майбутніх учителів (В.Гриньова, О.Дубасенюк, В.Євдокимов, М.Євтух, В.Лозова, В.Луговий, О.Пехота, О.Попова, І.Прокопенко, В.Семиченко, С.Сисоєва, А.Троцько та інші вчені); наукові праці, в яких розкриваються теоретичні засади змісту освіти (В.Льченко, В.Лозова, Н.Кузьміна, О.Мороз, О.Савченко); наукові праці, в яких досліджується проблема між предметних зв'язків у навчальному процесі (Т.Архіпова, І.Зверев, А.Єрьомкін, В.Максимова, В.Янцев).

Визначимося щодо методів дослідження: теоретичний аналіз психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури, державних нормативних документів з вищої педагогічної освіти, навчальних планів і програм підготовки майбутнього вчителя початкових класів з метою вивчення стану означеної проблеми; систематизація й узагальнення, аналіз і синтез теоретичних даних, вивчення та осмислення досвіду викладачів та вчителів початкових класів, теоретичне осмислення практики міжпредметних зв'язків викладачами вищих навчальних закладів; ретроспективний аналіз власного педагогічного досвіду організації і проведення навчальних занять на інтеграційній основі; емпіричних – анкетування, опитування, бесіди, тестування, цілеспрямоване педагогічне спостереження, спеціальні завдання, самооцінка, опитування, аналіз письмових робіт з метою виявлення ефективності психолого-педагогічних умов використання міжпредметних зв'язків; статистичних – для здійснення кількісного та якісного аналізу даних педагогічного експерименту, встановлення достовірності висновків дослідження.

Дослідження проводилося в три основні етапи. Перший етап – теоретичне обґрунтування проблеми, аналіз специфіки реалізації міжпредметних зв'язків у навчально-виховному процесі; уточнення понятійного апарату, розробка програми констатувального та формувального етапів експерименту. Другий етап – апробація методики дослідження, проведення діагностуючого експерименту, перевірення сукупності психолого-педагогічних умов, що забезпечують ефективність використання між предметних зв'язків у навчально-виховному процесі. Третій етап – аналіз та узагальнення матеріалів дослідження, обробка експериментальних даних; формулювання висновків, розробка і впровадження в практику діяльності педагогічних факультетів науково-методичних рекомендацій з питань використання міжпредметних зв'язків у початковій ланці освіти.

Сучасний стан міжнародних зв'язків України, вихід її до європейського та світового простору зумовлюють розглядати іноземну мову як важливий засіб міжкультурного спілкування. Основне призначення іноземної мови як предметної галузі шкільного навчання - сприяти в оволодінні учнями вміннями і навичками спілкуватися в усній і писемній формах відповідно до мотивів, цілей і соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях. Саме середня школа є тим навчальним закладом, де формуються базові механізми іншомовного спілкування, котрі у майбутньому випускники зможуть розвивати й удосконалювати відповідно до власних потреб.

Головна мета навчання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних

закладах полягає у формуванні в учнів комунікативної компетенції, базою для якої є комунікативні уміння, сформовані на основі мовних знань і навичок. Розвиток комунікативної компетенції залежить від соціокультурних і соціолінгвістичних знань, умінь і навичок, які забезпечують входження особистості в інший соціум і сприяють її соціалізації в новому для неї суспільстві.

Основними комунікативними вміннями є: вміння здійснювати усномовленне спілкування (у монологічній і діалогічній формах); уміння розуміти зі слуху зміст автентичних текстів; уміння читати і розуміти автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту, розглядаючи їх як джерело різноманітної інформації і як засіб оволодіння нею; вміння здійснювати спілкування у писемній формі відповідно до поставлених завдань; уміння адекватно використовувати досвід, набутий у вивченні рідної мови, розглядаючи його як засіб усвідомленого оволодіння мовою іноземною; вміння використовувати у разі необхідності невербальні засоби спілкування за умови дефіциту наявних мовних засобів. Розвиток комунікативних умінь неможливий без оволодіння мовними засобами реалізації усного і писемного мовлення. Проте знання лексичного і граматичного матеріалу ще не забезпечує становлення комунікативних умінь. Необхідні уміння оперування цим матеріалом, а також використання його для породження і розпізнавання інформації у певних сферах спілкування. Комунікативні мовні компетенції формуються на основі взаємопов'язаного мовленнєвого, соціокультурного, соціолінгвістичного і мовного розвитку учнів відповідно до їхніх вікових особливостей та інтересів на кожному етапі оволодіння іноземною мовою і складається з мовної (лінгвістичної) компетенції, яка забезпечує оволодіння учнями мовним матеріалом з метою використання його в усному і писемному мовленні; соціолінгвістичної компетенції, яка забезпечує формування умінь користуватися у процесі спілкування мовленнєвими реаліями (зразками), особливими правилами мовленнєвої поведінки, характерними для країни, мова якої вивчається; прагматичної компетенції, яка пов'язана із знаннями принципів, за якими висловлювання організуються, структуруються, використовуються для здійснення комунікативних функцій та узгоджуються згідно з інтерактивними та трансактивними схемами.

У процесі навчання іноземної мови формуються загальні компетенції, які складаються з декларативних знань, що включають знання світу, соціокультурні знання та міжкультурне усвідомлення; соціокультурна компетенція передбачає засвоєння учнями знань соціокультурних особливостей країни, мова якої вивчається, культурних цінностей та морально-етичних норм свого та інших народів, а також формування умінь їх використовувати у практичній діяльності; практичних та міжкультурних умінь і навичок, таких як соціальні вміння, навички повсякденного життя і т.ін.; „компетенції існування”, яка пов'язана з індивідуальними особливостями поведінки, мотивацій, цінностей, ідеалів та типу особистості; загальнонавчальних компетенцій (вміння вчитися), що сприяють оволодінню учнями стратегіями мовленнєвої діяльності, спрямованої на розв'язання навчальних завдань і життєвих проблем.

вимогою вищестоящего керівництва або настійною необхідністю практики професійної діяльності).

Надалі відбувається наростання суб'єктності, цілеспрямованості самоосвітньої активності, її самоврядності; вона набуває якості діяльності. На етапі самоосвітньої діяльності процес пізнання стає повністю самостійним, тобто в ньому присутні як самоврядність, так і внутрішня детерміація, яка виявляється в інтринсивній (внутрішній) мотивації пізнавального процесу. Така самоосвітня діяльність також знаходиться в процесі розвитку, причому, тим показником, який характеризує перехід самоосвітньої діяльності від одного рівня до іншого, є мотивація.

Відповідно до науково-функціональної класифікації видів діяльності, запропонованої В.С.Желенко, розвиток самоосвітньої діяльності можна представити у вигляді послідовних рівнів взаємодії, самоствердження, перетворення, пізнання, самовираження, служіння, що змінюють один одного.

На рівні взаємодії самоосвіта стає внутрішньо мотивованою й спонукає бажанням брати участь у груповій роботі, бажанням знаходитися в крузі однолітків, стати цікавим співбесідником, досягти загальної ерудованості. На даному рівні самоосвітня діяльність нерідко набуває колективних форм (кружок, клуб, об'єднання за інтересами, наукове студентське об'єднання), але участь в таких об'єднаннях диктується, головним чином, бажанням спілкуватися й взаємодіяти з іншими студентами.

На рівні самоствердження самоосвітня діяльність мотивується репутацією, здійснюється за мотивами статусу кращого студента в групі, відмінника, з бажання зайняти вище положення серед колег, заслужити суспільне визнання. У роботі кружків і об'єднань такі студенти, як правило, прагнуть отримати лідируючі позиції. Нерідко студенти беруть участь у науково-дослідній роботі, переслідуючи мету зайняти певне положення в групі, придбати авторитет серед однолітків або пошану викладачів.

На рівні перетворення основними мотивами здійснення самоосвітньої діяльності стають мотиви підготовки до професійної діяльності або її вдосконалення, бажання стати хорошим фахівцем, отримати вигіднішу й високо оплачувану роботу, стати конкурентноздатним на ринку праці. Студенти в даному випадку виявляють явну перевагу до тих сфер знань, які, на їх думку, мають безпосереднє відношення до майбутньої професії.

На рівні пізнання самоосвітня діяльність спонукає, перш за все, пізнавальною потребою і пізнавальним інтересом, причому це вже не ситуативний інтерес, викликаний цікавістю предмету, використанням ігрових і наочних прийомів, а пізнавальний інтерес як особистісна освіта. Такий пізнавальний інтерес відрізняється стійкістю й глибиною. Пізнавальна потреба є ненасичуваною; людина ставить питання, знаходить на них відповіді, і кожна знайдена відповідь породжує все нові питання. Діяльність пізнання при цьому супроводжується позитивними емоціями.

На рівні самовираження самоосвітня діяльність відрізняється творчим характером, набуває рис наукової діяльності. Участь у науковій роботі на даному рівні мотивується не стільки бажанням проявити себе й придбати хорошу позитивну репутацію, скільки прагненням реалізувати свій

самоконтролі; оволодіння знаннями за своєю ініціативою;

3) самоосвіта здійснюється без детального керівництва з боку; це індивідуальна самостійна пізнавальна діяльність з оволодіння знаннями [4, с. 15-18].

Готовність до самоосвіти - одна з складних властивостей особистості, в структурі якої можна виділити наступні компоненти: рівень наявності усвідомленої потреби в самоосвітній діяльності, її мотиви, наявність початкової бази професійних знань, сформованість самоосвітніх умінь і навичок, становлення до джерел (засобам) самоосвіти, самостійність у організації цього виду діяльності. Самоосвіта стимулюється «метою, ідеєю, що стала надбанням людини й тими засобами, що засвоєні в процесі спільної діяльності з людьми» [5, с. 30]. Під готовністю до самоосвіти ми розуміємо стан суб'єкта самоосвіти, що характеризується як позитивним відношенням до самоосвіти, так і практичним оволодінням цього процесу. Готовність до самоосвіти може бути описана структурно (когнітивний, особистісний і операційно-дійовий компоненти) і рівнево (високий, середній, низький рівень готовності до самоосвіти).

Розглядаючи готовність до самоосвіти в сучасному інформаційному середовищі як інтеграційну міру сформованості узагальнених характеристик особистості (обізнаність, свідомість, дієвість і умілість), успіх становлення якої залежить від успішності становлення кожної з її складових, необхідно виділити можливість цілісної дії з боку педагогів, мета якої не формування «завершеного фахівця», а розвиток в ньому здібності до постійного самостійного придбання інформації, стимулювання творчості й особливо творчого мислення.

Вивчення психолого-педагогічної літератури, присвяченої проблемі формування готовності до самоосвіти на різних вікових етапах (самоосвіта школярів, самоосвіта студентів, самоосвіта фахівців у різних сферах діяльності), а також досліджень з історії самоосвітньої практики (П. Каптерев, А. Громцева, О. Айзенберг, Є. Шукліна та ін.) дозволило виділити основну послідовність розвитку феномена самоосвіти й формування самоосвітньої діяльності.

На початковому етапі свого розвитку самоосвіта є ситуативною, стихійною, неусвідомлюваною активністю, що виникає на основі орієнтовного рефлексу. Вона носить нецілеспрямований, несистематичний характер і самим суб'єктом нерідко не усвідомлюється і не контролюється. Таке пізнання нерідко характеризується дифузністю інтересів, відсутністю чіткої спрямованості на певний предмет або сферу знань. Спонукачами такої активності є стихійно виникаючі чинники зовнішнього середовища, що породжують мимовільну увагу й ситуативний інтерес.

На наступному етапі ця активність набуває зовнішньої детермінації, виконується під дією зовнішніх чинників, зокрема, під впливом педагога й набуває деякої цілеспрямованості (але при цьому мета задається ззовні й може не усвідомлюватися самою особою), систематичності (також під зовнішнім управлінням). Така самоосвіта характеризується екстринсивною (зовнішньою) мотивацією, спонукається вимогою педагога (у разі самоосвіти фахівця –

Висновки. Отже, актуальність порушеної проблеми обумовлюється недостатньою обґрунтованістю її теоретично-практичного аспекту, а також нагальною необхідністю у подоланні суперечностей, що склалися між традиційною системою підготовки майбутнього вчителя початкових класів і потребами практики.

Резюме. У статті визначено актуальність проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації міжпредметних зв'язків. Реалізація міжпредметних зв'язків здійснюється у процесі вивчення іноземної мови.

Резюме. В статье определена актуальность проблемы подготовки будущих учителей начальной школы к реализации межпредметных связей. Реализация межпредметных связей осуществляется в процессе изучения иностранного языка.

Summary. In article the actuality of problem of preparation of future teachers of primary school to realization of intersubject communications is definite. The realization of intersubject communications is carried out in the process of study of foreign language.

Література

1. Семиченко В. А. Моделирование структуры педагогической деятельности / В.А.Семиченко. – Ялта : Надія, 2000. – 76 с.

2. Слостенін В. А. Професійно-педагогічна підготовка сучасного вчителя / В. А. Слостенін, А. І. Мищенко // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79–84.

Подано до редакції 09.06.2008

УДК 371

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІНТЕРЕСУ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

Гайдур Михайло Іванович, здобувач

РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м.Ялта)

Актуальність проблеми. У державних документах про освіту (Державній національній програмі „Освіта” („Україна ХХІ століття”), Законах України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Національній доктрині розвитку освіти, Концепції педагогічної освіти) наголошується на необхідності підвищення якості підготовки педагогічних працівників, формуванні їх професійних умінь. Адже саме вміння вчителя організувати діяльність учнів у поєднанні зі здібностями виступають якісним показником професіоналізму педагога, що є безпосередньою умовою розвитку особистості учня, успішності виховного і навчального процесу в цілому. Особлива увага у нормативних документах приділяється фаховому становленню вчителів початкових класів, які стоять біля джерел розвитку особистості. Адже саме від першого вчителя значною мірою залежить наскільки цінним в учнів буде ставлення до дійсності, навчальних предметів, наскільки вони будуть здатними до самореалізації.

Ступінь розробленості проблеми. Організацію і вдосконалення навчального процесу у вищій школі вивчали А.Алексюк, Е.Барбіна, В.Беспалько, І.Богданова, В.Бондар, О.Глузман, В.Гриньова, В.Євдокимов, Е.Карпова, Н.Кічук, Н.Кузьміна, З.Курлянд, А.Ліненко, С.Литвиненко, С.Мельничук, О.Мороз, Н.Нікандров, О.Пехота, В.Сластьонін, В.Семиченко, А.Троцько, Л. Хомич, О.Цокур та ін.; чинники активізації й оптимізації начально-пізнавальної діяльності студентів В.Вергасов, В. Лозова, П.Підкасистий; організацію професійної підготовки педагогів А.Абдуліна, Н.Євтух, І. Зязюн, А. Киричук, Н. Кузьміна, А.Маркова та ін. [1]. **Мета статті:**

обґрунтувати необхідність та визначити особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування в молодших школярів інтересу до навчальної діяльності в умовах інформатизації суспільства.

Основний зміст статті. Компетентнісний підхід до оновлення змісту освіти тісно стикається з фундаментальною метою освіти, сформульованою в документах ЮНЕСКО: навчити одержувати знання (учити вчитися); працювати і заробляти (навчання для праці); жити (навчання для буття); жити разом (навчання для сумісного життя). В рамках проблеми (формування загальнонавчальних умінь) означає навчити майбутнього вчителя працювати з дітьми на високому компетентнісному рівні. Вузівська підготовка майбутніх учителів початкових класів до роботи, спрямованої на вироблення у школярів загальнонавчальних умінь, в якій є специфіка, обумовлена характером власне педагогічної діяльності і вимогами до особистості педагога.

Складнощі школярів, пов'язані з невмінням вчитися, привертають пильну увагу педагогів. Проведені дослідження показали, що більше половини майбутніх учителів вбачають основною причиною відставання молодших школярів брак у них загальних навчальних умінь. Чим складніше і насиченіше освітня діяльність, тим вищі вимоги до її ефективності, тим більшого значення набувають навчальні вміння, що є своєрідним ключем до розв'язання актуальних проблем освіти. Разом з тим, як показує досвід роботи шкіл, вже в учнів початкової школи недостатньо формуються необхідні загальнонавчальні вміння. Не секрет, що сьогодні в школярів втрачено інтерес до навчальної діяльності та бажання вчитися в цілому. У зв'язку з цим підготовка майбутнього вчителя початкових класів має бути спрямована на активний пошук інноваційних форм, методів, які стимулюють розвиток інтелектуальних сил, ініціативи, творчого потенціалу особистості. Особлива роль у формуванні в учнів інтересу до навчальної діяльності відводиться початковій школі, оскільки саме тут закладається фундамент, без якого неможливо надалі сформувати у них уміння самостійно набувати знання.

Вивчення й аналіз стану проблеми підготовки майбутніх учителів до формування в молодших школярів інтересу до навчальної діяльності показали, що, не дивлячись на наявність низки названих педагогічних досліджень, уявляється надзвичайно важливим виявити особливості фахової підготовки майбутніх учителів до формування в молодших школярів інтересу до навчальної діяльності, визначити психолого-педагогічні умови ефективності процесу підготовки майбутніх учителів до формування в молодших школярів інтересу до навчальної діяльності, які не отримали достатнього висвітлення в педагогічних дослідженнях і потребують подальшої розробки.

У ході аналізу теорії і практики щодо досліджуваної проблеми було виявлено суперечності між: потребою суспільства і практики у підготовці фахівців до формування в молодших школярів інтересу до навчальної діяльності і недостатньою теоретичною обґрунтованістю даної проблеми в теорії педагогіки; потребою освітніх установ в організації цілеспрямованої педагогічної діяльності щодо формування в учнів молодшого шкільного віку інтересу до навчальної діяльності і відсутністю науково обґрунтованих моделей даного процесу; об'єктивною потребою педагогічної практики в

О. Айзенбергом самоосвіта розглядається як «цілеспрямована систематична пізнавальна діяльність, керована самою особою», а також як «безперервне продовження загальної й професійної освіти, завдяки якій актуалізуються й розширюються знання, заповнюються пропуски в духовному розвитку людини» [1, с. 52].

Г. Коджаспірова вважає, що «під самоосвітою слід розуміти спеціально організовану, самодіяльну, систематичну пізнавальну діяльність, спрямовану на досягнення визначених особистісно або суспільно значущих освітніх цілей: задоволення пізнавальних інтересів, загальнокультурних і професійних запитів і підвищення кваліфікації. Самоосвіта – це система розумового й світоглядного самовиховання, що спричиняє за собою вольове й етичне самовдосконалення, але не ставить їх своєю метою». Автор відзначає, що в самоосвіті треба розрізняти два розуміння цього явища. З одного боку, все людське життя є джерело постійного саморозвитку й самоосвіти. У такому контексті ці поняття виступають як синоніми. Але з іншого боку, на її думку, під самоосвітою слід розуміти «спеціально організовану, самостійну, систематичну пізнавальну діяльність, спрямовану на досягнення певної особистісної або суспільно значущої освітньої мети» [3, с. 69].

Надзвичайно широко трактує самоосвіту Є. Щукліна, розглядаючи її як «вид вільної діяльності особистості (соціальної групи), що характеризується її вільним вибором і спрямований на задоволення потреб в соціалізації, самореалізації, підвищенні культурного, освітнього, професійного й наукового рівнів, отримання задоволення та насолоди» [7, с. 53]. На думку автора, «самоосвіта – це по-справжньому вільний і в той же час найбільш складний вид освітньої діяльності, оскільки пов'язаний з процедурами саморефлексії, самооцінки, самоідентифікації й виробленням умінь і навичок самостійно знаходити актуальні знання та трансформувати їх у практичну діяльність» [8, с. 142].

Б. Райський пов'язує самоосвіту з пізнавальною потребою, стверджуючи, що це «вища форма задоволення пізнавальної потреби, інтересів, заснована на високій свідомості й організованості під впливом мотивів великої сили, на високому рівні становлення людини до життя, пізнання; самоосвіта – самостійна пізнавальна діяльність, спрямована на придбання суб'єктивно значущих знань» [6, с. 5].

Враховуючи різноманітність визначень самоосвіти, можна виділити деякі її істотні ознаки: самостійний пошук, придбання знань, підвищений інтерес, продовження розвитку. М. Кузьміна виділяє наступні домінуючі ознаки самоосвіти:

1) самоосвіта може мати місце тільки на основі глибоких перспективних внутрішніх мотивів; окремі випадки пошуку відповідей на питання, що цікавлять людину, під впливом яких-небудь спонук не можна ще вважати самоосвітою; придбання знань як додаткова до основного заняття пізнавальна діяльність;

2) самоосвіта протікає на основі самодіяльності особистості відповідно до її індивідуальних особливостей, мета її – розширення знань у одній або декількох сферах знань і особистісне самовдосконалення, засноване на

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО САМООСВІТИ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВУЗІ

*Прокоф'єва Марина Юрїєвна, кандидат педагогічних наук,
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», м. Ялта*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується значними змінами у сфері політики, економіки, культури, освіти. Цей процес вимагає реформування всіх соціально-економічних відносин, у тому числі й системи вищої освіти, яка повинна змінити структуру підготовки кадрів відповідно до запитів ринку праці, що оновлюється. В умовах сучасного суспільства студенти вузів випробовують потребу в систематичному підвищенні й поглибленні знань, в оволодінні останніми досягненнями науки та техніки, у здатності швидко й ефективно засвоювати потік інформації, що постійно оновлюється, переробляти й творчо застосовувати її в навчально-пізнавальній, науково-дослідній і професійній діяльності. Одним з основних шляхів вирішення цих завдань є розвиток у студентів прагнення до самоосвіти.

Аналіз досліджень і публікацій з проблеми. Вітчизняна й зарубіжна наука мають в своєму розпорядженні достатню кількість робіт з формування пізнавальних інтересів, активізації пізнавальної діяльності, розвитку самостійності в процесі пізнання (Б. Ананьєв, Б. Єсіпов, Ю. Кулюткін, І. Лернер, М. Махмутов, І. Підкасистий, Г. Сухобська). Проблемами формування самосвідомості займалися Л. Божович, Л. Виготський, Р. Немов, С. Рубінштейн, І. Кон, В. Столін, А. Маслоу, Р. Берні; концепції безперервної освіти розроблялися Є. Білозерцевим, С. Вершловським. У рамках теорії безперервної освіти самоосвіта розглядається в системі, і є ніби стрижнем цієї системи.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем самоосвіти показав, що на сьогодні вивчені найважливіші питання теорії й практики самоосвіти, розглянуті його історичні витоки (Л. Айзенберг, А. Громцева, Г. Закиров, Г. Коджаспірова, М. Кузьміна, І. Наумченко, Б. Райський); формуванню умінь і навичок самоосвітньої діяльності присвячені роботи Г. Гусева, І. Колбасько, Т. Клімової, І. Підкасистого.

Проблемою формування готовності до самоосвіти займалися Г. Коджаспірова, Н. Іванова, І. Наумченко, Б. Райський та ін. Але не дивлячись на повноту вивченої проблеми самоосвіти, залишаються поки що «білі плями» у питанні вибору технології формування готовності до самоосвітньої діяльності, створення психолого-педагогічних умов функціонування технології.

Виклад основного матеріалу. Самоосвіта давно й широко вивчається в педагогіці цілим рядом антропологічних наук, таких як філософія, акмеологія, психологія, соціологія та ін. Особливістю педагогічного розуміння самоосвіти є розгляд її як процесу, що вимагає спеціального педагогічного забезпечення, процесу, що не виникає стихійно, природним чином, а лише в результаті спеціального організованого педагогічного впливу (А. Громцева, О. Баранников, Г. Коджаспірова, Б. Райський та ін.).

методичному забезпеченні процесу формування в молодших школярів інтересу до навчальної діяльності і недостатнім ступенем опрацювання засобів формування в молодших школярів інтересу до навчальної діяльності в педагогічній науці.

Об'єктом дослідження є професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів, **предметом** – психолого-педагогічні умови та модель підготовки майбутнього вчителя до формування в молодших школярів інтересу до навчальної діяльності. **Мета** дослідження полягає у *теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці моделі підготовки майбутнього вчителя до формування в молодших школярів інтересу до навчальної діяльності.* **З-поміж завдань** дослідження можна виділити такі: на основі аналізу наукових ідей і теоретико-методологічних підходів уточнити сутність та зміст понять „інтерес”, „інтерес до навчальної діяльності”, „готовність до формування інтересу до навчальної діяльності”; визначити критерії, показники та охарактеризувати рівні готовності майбутніх учителів до формування в молодших школярів інтересу до навчальної діяльності; виявити психолого-педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх учителів до формування в молодших школярів інтересу до навчальної діяльності; обґрунтувати та експериментально перевірити модель підготовки майбутніх вчителів до формування в учнів початкових класів інтересу до навчальної діяльності.

Реалізуючи поставлену мету, ми виходимо з *гінотези*, що процес підготовки майбутніх учителів до формування в молодших школярів інтересу до навчальної діяльності буде ефективним за таких психолого-педагогічних умов: поетапність формування професійних умінь студентів до формування в молодших школярів інтересу до навчальної діяльності; особиста зацікавленість майбутніх учителів в означеному виді роботи та сформованість у них інтересу до навчальної діяльності; взаємозв'язок чотирьох структурних компонентів моделі підготовки майбутніх учителів до формування в молодших школярів інтересу до навчальної діяльності: мотиваційного; змістовного; операційного; рефлексії, та їх реалізація.

Методологічну основу дослідження становлять теорії наукового пізнання, філософські, психолого-педагогічні ідеї та положення про взаємозв'язок та взаємозумовленість явищ і процесів навколишнього світу, про особистість як суб'єкта діяльності та взаємин, про системний підхід як загальний принцип науки, про особистісно-діяльнісний підхід та наступність як принципи професійної підготовки фахівців; про комплексний підхід до навчання, виховання та професійного розвитку особистості.

Теоретичну основу дослідження становлять: психолого-педагогічні дослідження підготовки майбутніх учителів (О.Глузман, В.Гриньова, О.Дубасенюк, В.Євдокимов, М.Євтух, В.Лозова, В.Луговий, О.Пехота, О.Попова, І.Прокопенко, В.Семиченко, С.Сисоева, А.Троцько та інші вчені); науки праці, в яких розкриваються теоретичні засади змісту освіти (В.Ільченко, В.Лозова, Н.Кузьміна, О.Мороз, О.Савченко) [2].

Для реалізації поставленої мети і завдань використовувалися такі методи дослідження: теоретичні: аналіз філософської, культурологічної, соціологічної,

психолого-педагогічної літератури і передового педагогічного досвіду для визначення теоретико-методологічних основ дослідження і здійснення історико-педагогічного аналізу проблеми; метод системного аналізу для обґрунтування принципів, закономірностей підготовки майбутніх учителів до формування в молодших школярів інтересу до навчальної діяльності; метод теоретичного моделювання для визначення структури, змісту й особливостей підготовки майбутніх учителів до формування в молодших школярів інтересу до навчальної діяльності; емпіричні: педагогічне спостереження, бесіда, анкетування, педагогічний експеримент, метод вивчення документації і студентських робіт для визначення стану і перспектив підготовки майбутніх учителів до формування в молодших школярів інтересу до навчальної діяльності; статистичні методи для обробки експериментальних результатів.

Наукова новизна і теоретична значущість одержаних результатів полягає в тому, що вперше розроблено й науково обґрунтовано модель підготовки майбутніх учителів до формування в молодших школярів інтересу до навчальної діяльності; виявлено критерії, показники й охарактеризовано рівні готовності майбутніх учителів до формування в молодших школярів інтересу до навчальної діяльності; визначено психолого-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до формування в молодших школярів інтересу до навчальної діяльності; уточнено сутність понять „інтерес”, „інтерес до навчальної діяльності”, „готовність до формування інтересу до навчальної діяльності”; подальшого розвитку набула теорія і методика професійної освіти.

Практичне значення дослідження полягає в розробці методики діагностики сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до формування в молодших школярів інтересу до навчальної діяльності; впровадженні в навчально-виховний процес ВНЗ моделі підготовки майбутніх учителів до формування в молодших школярів інтересу до навчальної діяльності. Експериментальний матеріал може використовуватись у практиці роботи дошкільних закладів, у процесі підготовки вчителів початкових класів у ВНЗ I-IV рівнів акредитації, в системі післядипломної освіти.

Висновки. Отже, недостатня теоретична розробленість проблеми актуалізує необхідність пошуку науково обґрунтованих можливостей впливу на процес підготовки майбутніх учителів до формування в молодших школярів інтересу до навчальної діяльності оптимальним чином.

Резюме. Автор обґрунтовує актуальність проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування в молодших школярів інтересу до навчальної діяльності в умовах інформатизації суспільства.

Резюме. Автор обосновывает актуальность проблемы подготовки будущих учителей начальных классов к формированию у младших школьников интереса к учебной деятельности в условиях информатизации общества.

Summary. The author grounds actuality of problem of preparation of future teachers of initial classes to forming at the junior schoolboys of interest to the educational activity in the conditions of informatization of company.

Література

1. Безпалько О. В. Формування готовності студентів педвузу до проектування організаційних форм виховної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Безпалько О. В. – К., 1998. – 190 с.
2. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета : теория и опыт исследования : монография / А. В. Глузман. – К. : Поисково-издательское агентство, 1998. – 252 с.

Подано до редакції 21.06.2008

просто вміти цілеспрямовано та вдумливо працювати.

Суспільство одержує гідного свого члена, який володіючи такими якостями, зможе ефективно вирішувати завдання, які постають перед ним.(19).

Кожен викладач ВНЗу повинен приділяти НДРС велику увагу, адже виховання дійсно освіченої, всебічно розвинутої та вдячної людини, яка буде завжди пом'ятати уроки, одержані в юності – це найкраща винагорода для викладача.

Література

1. Батров Н.В. История Таврического университета. К.: Львів, 2003. -247 с.
2. Горкуненко П.П. Подготовка студентов педагогического колледжу до научно-дослідної роботи. Дис. на соиск...канд. пед наук: 13.00.04. П.П. Горкуненко; Винницкий держ. педаг. ун-т ім. М.Коцюбинського. - Винница, 2007. -20 с.
3. Евдокимов А.К. Научно-исследовательская деятельность в высшей школе. Доклады Педагогического симпозиума «Проблемы молодежного научного творчества: М.: РОО «НТА АПФН», 2002, -12- 16 с.
4. Карпов А. О. Научные исследования молодежи. Высшее образование в России. 2002. -24-27 с.
5. Квиткина Л.Т. Научное творчество студентов. - Изда-во Московского университета., 1982.-104 с.
6. Квиткина Л.Г. Научное творчество студентов: роль научно-исследовательской работы в повышении качества подготовки специалистов: монография / Л.Г.Квиткина.-М.: Издательство МГУ, 1982.-107 с.
7. Кловак Г.Г. Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних закладах України (кінець XIX-XXст.): автореф. дис...д-ра пед. наук: 13.00.01/ Г.Г.Кловак; Київський національний ун-т, ім. Т.Шевченка; Київський нац. ун-т ім. Т.Шевченка, -К., 2005. -40 с.
8. Кремьін В.Г., Ніколаєнко С.М. Вища освіта в Україні. К. Знання. 2005. -285-287 с.
9. Микитюк О.М. Теорія і практика організації науково-дослідної роботи у вищих закладах освіти України ХХ ст.: автореф. дис... д-ра пед. наук/ О.М. Микитюк; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, спеціаліз. вчена рада Д 26. 452.01.-К., 2004. - 42 с.
10. Там же (45 с.)
11. Наука в Київському національному університеті ім. Т.Шевченка на зламі тисячоліть: довідник/ Ред. В.В. Скопенко. - К.: Київський університет, 2002. - 329 с.
12. Науково-практичні аспекти організації навчальної і методичної роботи в університеті: монографія / В.П. Шевченко В.В., Христіановський, О.Б. Ступін; М-во освіти і науки України, Донец. нац. ун-т. - Донецьк ;, 2004.-254 с.
13. Научные школы Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана. История развития. Под ред. И.Б. Федорова и К.С. Колесникова. - М. Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 1995.-424 с.
14. Овакімян О.С. Науково-дослідна робота як ресурс розвитку творчого потенціалу особистості студента: автореф. дис... канд. соціол. наук : 22.00.04 / О.С. Овакімян; Харківський національний університет внутрішніх справ; Харк-й націон. ун-т внутр. справ. - Х., 2005. - 20 с.
15. Там же (5 с.)
16. Основы научных исследований : Учебник для техн. вузов / Под ред. В.И. Крутова, В.В. Попова. М.: Наука, 1989. - 598 с.
17. Оленева О.С., Кобраков К.И. К вопросу формирования комплексной системы научно-исследовательской работы студентов в вузах // [http:// leap.ditud.ru/gsd/cgi-bin/library](http://leap.ditud.ru/gsd/cgi-bin/library)
18. Хюсен Т. Планирующая и научно- исследовательская работа // Хюсен Т. Образование в 2000г. : исследовательский проект / Т. Хюсен - М.: Прогресс, 1977.-279-309 с.
19. Japanese Government Politics in Education // science and culture. Tokyo, 2006.
20. Науково-дослідницька робота студентів в Національній юридичній академії України ім. Ярослава Мудрого. - Доповідь ректора Національної юридичної академії України ім. Ярослава Мудрого В.Я. Тація. - Харків., 2008. - 45-46 с.

Подано до редакції 12.06.2008

й близького зарубіжжя. Кафедри, відділи наукових досліджень, студентське наукове товариство значну увагу приділяють науково-дослідницькій роботі студентів академії.

Зараз понад 1300 студентів усіх форм навчання плідно працюють у 65 наукових студентських гуртках, які очолюють провідні професори й доценти. Слід зазначити, що студенти академії беруть активну участь у наукових заходах, які відбуваються не тільки в академії або інших ВНЗ України, а й за її межами (Росія, Білорусь, Польща, Угорщина, Туреччина). Численні грамоти та подяки організаційних комітетів свідчать про ґрунтовний та високий рівень їх підготовки.

За результатами роботи всіх конференцій та „круглих столів” опубліковано збірники тез доповідей і наукових повідомлень загальним обсягом понад 240 друкованих аркушів.

Протягом 2000-2008рр. майже 2,5 тис. студентів змогли оприлюднити свої дослідження в українських та зарубіжних періодичних друкованих виданнях. Багато з них мають три і більше публікацій. Значним досягненням в науково-дослідницькій діяльності студентів можна вважати оприлюднення ними своїх наукових доробок не тільки у спеціалізованих студентських збірниках, але й у фахових виданнях.

За значні здобутки в науково-дослідницькій роботі студенти академії отримують різного рівня премії та стипендії. Так, це стипендіати Президента України, Верховної Ради України, Міністерства юстиції України, ім О.С. Масельського, Президентського фонду інтелектуальної співпраці, лауреатами Премії Верховної Ради України за внесок молоді в розвиток парламентаризму, місцевого самоврядування та ін. (20).

Ми можемо зробити висновок, що науково-дослідницька робота студентів несе в собі великий потенціал для удосконалення підготовки висококваліфікованих фахівців. Вона активізує творче мислення, самостійність, дослідницькі навички та націлює на самостійне дослідження.

Участь в науковій роботі дає змогу виховувати наукові кадри для професорсько-викладацького складу ще зі студентської лави. Тому: НДРС є однією з форм навчального процесу, в якій найкраще за все поєднується навчання і практика. В рамках наукової роботи студент по-перше одержує перші навички дослідницької роботи (перша ступінь, тобто наукові і проблемні гуртки), а потім розпочинає втілювати надбані теоретичні знання в дослідженнях, так чи інакше пов'язаних з практикою (друга ступінь – різні студентські лабораторії і т.п.), і в кінці цього довгого процесу приймає участь в серйозних наукових конференціях, симпозіумах різного рівня, навіть міжнародних.

НДРС потребує дуже великої уваги та терпіння від наукових керівників, та повинна знаходитися під великою увагою керівних органів ВНЗ.

Науково-дослідницька робота студентів є важливим фактором в підготовці молодого фахівця та вченого. Адже перемагають всі: сам студент набуває навички, які йому потрібні будуть протягом всього життя; самостійність мислення, вміння сконцентруватися, постійно збагачувати свій потенціал знань, володіти різностороннім поглядом на виниклі проблеми,

УДК 371
**ЗДІЙСНЕННЯ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ
В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ
НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ**

*Гармаш Світлана Анатоліївна,
к. пед. н., доцент кафедри філософії і психології
Донецький державний університет управління*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. На сучасному етапі приєднання України до Болонського процесу, модернізації системи вищої освіти особливий значущості набуває проблема здійснення контролю навчальних досягнень студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Актуальність проблеми обумовлена принциповими змінами у системі оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів при здійсненні модульно-рейтингового контролю. Крім того, контроль, як складова навчального процесу ВНЗ, забезпечує діагностику результатів освітньої діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу у вищій школі. Так, з одного боку, - сприяє покращенню роботи студентів, формуванню їх особистості, виявленню реальних навчальних досягнень, розкриттю причин слабкого засвоєння ними змісту освіти та інше, а, з іншого, - можливості педагогом аналізу, оцінюванню та корегуванню процесу навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Теоретико-методологічні аспекти проблеми контролю за навчально-пізнавальною діяльністю суб'єктів учіння висвітлені у психолого-педагогічних концепціях А.Алексюка, С.Архангельського, Ю.Бабанського, В.Безпалька, І.Лернера, О.Онищука, І.Підласого, М.Скаткіна, Н.Талізної та інших. Сучасні підходи до організації контролю знайшли своє відображення в працях В.Бочарнікової, І.Булах, Л.Добровської, В.Лозової, Е.Лузік, Ф.Мухамедзянової, І.Романюка, В.Полюка, Г.Цехмістрової та інших.

Висвітлення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми організації контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів показав, що в сучасних умовах модернізації навчально-виховного процесу виникає необхідність системного підходу до здійснення контролю навчальних досягнень майбутніх фахівців.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета цієї статті полягає у розкритті можливостей контролю на кожному етапі процесу навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Взагалі, навчання, як двобічний процес, передбачає діяльність всіх його суб'єктів. У вищій школі цей процес можна розглядати як спеціально організовану взаємодію викладача і студентів, з метою опанування майбутніми фахівцями основами соціального досвіду, накопиченого людством у різних галузях науки, а також особистісного розвитку, виховання потреби в самоосвіті і самовихованні.

І.Ф.Харламов розглядає навчання як процес особистісного розвитку

індивіда [4]. Взявши за основу визначені дослідником структурні компоненти процесу навчання (цільовий, мотиваційний, змістовний, операційно-діяльнісний, емоційно-вольвий, контрольно-регулюючий, оціночно-результативний), можна розкрити можливості модульно-рейтингового контролю у поєднанні з іншими видами при здійсненні навчально-пізнавальної діяльності студентів. Так, система оцінювання навчальних результатів студентів у національній чотириохбальній шкалі у ВНЗ перестала задовольняти суб'єктів процесу навчання, оскільки протягом семестру систематична творча робота студентів мало стимулюється, а слабка відповідальність за результат навчання не сприяє підготовці студента до прийняття самостійних рішень, що стає недопустимим в умовах конкуренції.

Необхідні принципові зміни в системі оцінювання навчальних результатів студентів відбулися завдяки рейтинговій системі навчання й оцінки його результатів. Так, педагогічне цілеспрямоване модульно-рейтингове навчання у ДонДУ орієнтоване на всебічне розкриття задатків і здібностей студентів, значне зменшення психологічного навантаження під час підсумкового модульного контролю з дисциплін, що вивчаються студентами, підвищення об'єктивної оцінки знань. Спираючись на дослідження В.І. Лозової, Г.В. Троцько можна відзначити, що організація творчої навчально-пізнавальної діяльності студентів потребує цілеспрямованої діяльності всіх суб'єктів процесу навчання. Взявши за основу, визначені авторами етапи процесу навчання [2, с. 214], розкриємо можливості контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів вищих навчальних закладів.

На етапі дидактичного проектування викладачем процесу навчання студентів (наприклад, при розробці робочої навчальної програми з дисципліни) необхідно визначити мету та завдання навчальної діяльності, яка має не тільки пізнавальний характер, але й передбачає елементи творчості. При цьому слід не тільки конкретизувати зміст навчального матеріалу, але й планувати методи, засоби й форми навчання, які будуть сприяти прояву творчих здібностей студентів, а також визначити методи і форми контролю за їх творчою навчально-пізнавальною діяльністю. Так, на цьому етапі планується не тільки підсумкова форма перевірки результатів навчання студентів, але й види поточного контролю до кожного залікового та змістового модулів. При цьому, контроль виконує, перш за все, управлінську (прогностично-методичну) функцію, оскільки, завдяки йому можна визначити стан успішності студентів, змінити методику викладання, вдосконалити навчальну діяльність студентів.

Формування потреб та мотивів навчання передбачає усвідомлення студентами навчальної мети та завдань, а також створення внутрішнього настрою на успішне учіння. Зворотній зв'язок між студентами і викладачем забезпечується за допомогою методу спостереження. При цьому, контроль має стимулюючо-мотиваційну та виховну функції, оскільки стимулюється бажання студентів поліпшувати свої результати, самореалізуватися у творчій навчально-пізнавальній діяльності, а також виховуються позитивні мотиви.

Етап організації творчої навчально-пізнавальної діяльності передбачає, перш за все, організацію сприймання матеріалу, його усвідомлення та запам'ятовування основних положень, застосування знань, забезпечення

ВНЗ; активна пропаганда науково-дослідницької роботи серед студентів молодших курсів; створення та розвиток матеріальної бази.

Так, в багатьох ВНЗ, ректорат з метою підтримки студентів та студентських наукових товариств добувся розширеного права використання сітки Internet.

Багато членів студентського наукового товариства є активістами МАН, яка дає змогу студентам продовжувати свої наукові дослідження вже на більш високому рівні. Слід зазначити і організаційно-масові заходи, які проводяться в ВНЗ України з метою поширення та вдосконалення науково-дослідницької роботи студентів.

Насамперед, - це студентські профільні олімпіади, огляд –конкурси для активних студентів в науковій роботі: (конкурс дипломних робіт).

Олімпіади серед студентів на території України проводяться в два етапи: Перший проводять в найбільших ВНЗх регіону (в Криму - ТНУ), другий проводиться в ВНЗі, який вибирає Міністерство освіти та науки. Олімпіада дає змогу студентам навчатися застосовувати свій багаж знань творчо, а не стандартно, а студентам пропонуються не тільки творчі завдання але й широка науково-пізнавальна програма: брейн-ринги за фахом, круглий стіл, де вони мають змогу обговорити актуальні проблеми науки, зустрітись з видатними вченими. Знайомства зі своїми однодумцями з інших ВНЗів дають змогу студентам порівняти науковий процес різних наукових центрів, а це дає змогу в майбутньому перерости в наукову співпрацю на високому рівні. Цікаво, що за даними 1978р. дві третини переможців всесоюзних олімпіад поєднували відмінне навчання з активною науковою роботою. (18).

На нашу думку, не менш важливим етапом в розвитку НДРС є: конкурс дипломних робіт, який бере свій початок ще з 60-х років ХХ ст. Подібні конкурси відкривали широкі можливості для виявлення індивідуальних творчих здібностей та розширення їх професійних знань. Так, наприклад, Всесоюзний конкурс студентських робіт в 1970 р. дав промисловості та сільському господарству чотири тисячі розробок, триста патентів та 600 авторських свідоцтв. За даними конкурсів 1972 – 1973 рр. 325 студентів були нагороджені медаллю „За кращу студентську роботу”. Кількість ВНЗів, які приймали участь в конкурсі склало 85% від загального числа ВНЗів України. Збільшилась і кількість студентів, приймали участь у конкурсах. Якщо в конкурсі 2000р. приймало участь 900 тис. студентів, то в 2005 р. вже 3 міль.

Цікаво відзначити активність студентів, що весь час зростає негуманітарних факультетів та ВНЗів країни в конкурсах по суспільним наукам що свідчать про неухильне зростання зацікавлення студентів до вивчення соціально-економічних дисциплін. (18).

Поряд з традиційними формами, які сприяють подальшій пропаганді наукової творчості студентів, в поточний час в більшості ВНЗх проводяться заходи які підводять підсумки студентської наукової роботи за рік. Так, в Таврійському національному університеті ім. В.І. Вернадського проводяться тижні науки, в Національній юридичній академії України ім. Ярослава Мудрого студентське наукове товариство провело 29 конференцій, семінарів та „круглих столів”, де брали участь студенти не тільки провідних ВНЗ України, а

підготовки майбутніх фахівців (Н.М. Яковлева, З.Ф. Єсарєва), проблеми проведення досліджень (І.Л. Дагіте, Т.В. Ковальова); особливості організації науково-дослідницької роботи студентів аналізували В.М. Сіденко, В.В. Шевченко. (7)

Головними критеріями, які є значними для аналізу науково-дослідницької діяльності є: рефлексивність, об'єктивна оцінка своїх можливостей, володіння інформацією про досліджуваний об'єкт, послідовність, конкретна мета, вибір основних стратегічних дій, які забезпечать самий успішний шлях до досягнення бажаного результату.

Тому дуже необхідна, на наш погляд, розробка творчих програм, збільшення числа самостійних робіт, створення проблемних ситуацій на заняттях, дослідницьке викладання інформації, застосування нетрадиційних методів навчання, які ведуть до самореалізації та наступному розвитку творчих сил особистості студента, а також створюють всі умови для наступного саморозвитку.

Необхідно стимулювати участь студентів в різних напрямках вузівської науково-дослідницької діяльності, направляти всі зусилля на вирішення головного завдання вищої школи сформувати спеціаліста з творчим мисленням.

Разом з традиційними методами викладання, доцільно використовувати інноваційні методи: дискусії, ділові ігри, які створюють умови для виявлення творчої активності, навичок наукової інтерпретації та ефективного розвитку пізнавального інтересу.

Таким чином, науково-дослідницька діяльність є мегадіяльністю, що створює умови для реалізації особистості майбутнього фахівця, створює умови для проявлення її творчої активності, яка виражається в прагненні пізнати суб'єктивно або об'єктивно нові факти, використовувачи теорію наукових досліджень. (11).

Аналіз проблеми розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця в процесі виконання робіт науково-дослідницького характеру показав, що найбільш активно він розвивається, якщо основною метою професійної підготовки майбутнього фахівця є становлення особистості, здібної до самореалізації та саморозвитку своїх творчих можливостей; якщо здійснюється цілісна система організації НДРС та реалізується програма поетапного розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців.

Таким чином, проблема розвитку творчого потенціалу особистості студента тісно пов'язана з організацією та ефективністю НДРС студентів в ВНЗ-і.

Для ефективного вирішення студентами проблем, пов'язаних з наукою необхідно не тільки кураторство ректорату та деканів ВНЗа, а наявність студентського органу, який би вирішував питання організації НДРС. Таким органом в ВНЗх України є студентське наукове товариство, яке об'єднує студентів та аспірантів всіх факультетів, які займаються активною науковою роботою. Головною метою студентського наукового товариства являється: надання допомоги в організації проведення конференцій, наукових семінарів, виїзних засідань студентів; вивчення досвіду наукової роботи в стінах інших

емоційно-позитивного характеру дій студентів. Так, у ході прослуховування студентами лекції або самостійного читання навчального матеріалу, доцільною формою контролю є спостереження, оскільки враховується увага, старанність студентів, їх реакція на запитання викладача, власні відповіді, бажання взяти участь у роботі щодо доповнення, характер запитань лектору, загальний інтерес до пізнавальної діяльності тощо. Крім того, усне опитування, як метод контролю, здійснюється у ході організації семінарських, практичних і лабораторних занять, лекцій, консультацій, індивідуальних занять тощо. При цьому, запитання творчого характеру сприяють застосуванню знань і вмінь у значно змінених, нестандартних умовах, перенесення засвоєних способів дій на виконання складніших завдань. Отже, усне опитування сприяє опануванню логічним мисленням, виробленню і розвитку навичок аргументувати, висловлювати свої думки грамотно, образно, емоційно, відстоювати власну думку.

В процесі усвідомленого засвоєння навчального матеріалу та практичного його використання доцільність застосування певного методу контролю визначається викладачем з урахуванням змісту навчального матеріалу, можливостей його практичного використання, кількості студентів під час проведення занять, їх індивідуальних можливостей та рівня підготовки тощо. При цьому перевірка знань дає викладачу інформацію про хід пізнавальної діяльності студентів, про те, як відбувається процес засвоєння навчального матеріалу, з метою визначення можливостей подальшого просування в оволодінні змістом освіти. Перевірка одночасно є засобом виявлення ефективності методів і прийомів навчання, що застосовуються самим викладачем. Крім того, здійснення контролю на цьому етапі сприяє більш глибокому засвоєнню програмного матеріалу і застосуванню отриманих знань у творчій навчально-пізнавальній діяльності. Студент вчиться критично мислити, аналізувати відповіді однокурсників, свої знання, а викладач виявляє причини труднощів, які виникають у студента у навчанні, прогалини у знаннях і вміннях, визначає конкретні шляхи усунення недоліків. Поряд з цим, якщо викладач враховує наявний розвиток студента, пропонуючи диференційовані, навіть творчі, завдання, то можна успішно стимулювати розвиток студентів у ході контролю. По-перше, щоб студент не мав сумнівів у необхідності знань, і по-друге, щоб студент був упевнений, що може досягнути необхідне, що бажаний рівень залежить лише від нього самого, його старанності. Таким чином, контроль виконує не тільки контролюючу функцію, але й навчальну, діагностично-керуючу та розвивальну.

Результативність творчої навчально-пізнавальної діяльності студентів можна оцінити завдяки проведенню міжсесійного та підсумкового контролю з необхідною організацією самоконтролю з боку студентів, корекції їх діяльності та самооцінці її результатів. Варто зазначити, що здійснення міжсесійного контролю сприяє забезпеченню ритмічної роботи студентів, формуванню в них уміння чітко аналізувати свою працю, дає змогу викладачеві своєчасно виявляти відстаючих і допомагати їм, організувати індивідуальні творчі заняття для добре підготовлених студентів. Інформація, яку отримує викладач завдяки міжсесійному контролю не тільки коректує процес викладання, але й

мотивує студентів до навчання, навіть якщо ця мотивація на початку вивчення дисципліни була недостатньою для окремих студентів. При цьому спостерігається підвищення інтересу у студентів до навчально-пізнавальної діяльності, яка носить творчий характер. Крім того, оволодіння студентами методами самоконтролю та самооцінки власної діяльності сприяє усвідомленому творчому пошуку в процесі навчання, формуванню мотивів подальшої діяльності та самореалізації у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Відповідно до кредитно-модульної системи організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі підсумкова оцінка з навчальної дисципліни є сумою балів, одержаних за окремі оцінювані форми навчальної діяльності. Крім того, загальний рейтинг з дисципліни може включати не тільки кількісну оцінку, але й вербальну у вигляді «бонусів» за певні творчі завдання, які не є обов'язковими для кожного студента. До таких творчих завдань можна віднести: участь у наукових конференціях, олімпіадах, конкурсах, наукові публікації тощо.

У цілому, застосування навчального рейтингу активізує самостійну роботу студентів, сприяє її ритмічності і систематичності протягом семестру, формує позитивну мотивацію до навчання, самостійність, як рису особистості, її ініціативність, відповідальність, що є показниками творчого підходу до діяльності. Отже, рейтингова система оцінки дала можливість не тільки порівнювати навчальні досягнення студентів, а й їх творчий потенціал.

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Отже, контроль, як складова навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, всебічно впливає на ефективність процесу навчання. Перевірка й оцінювання знань студентів сприяє активізації їх пізнавальної й творчої діяльності, ґрунтовному засвоєнню знань, умінь й навичок. Реалізація всіх функцій контролю можлива лише тоді, коли викладач свідомо й творчо підходить до використання критеріїв і норм оцінювання студентів, уважно ставиться до кожного з них й виявляє високу принциповість і такт.

Summary. The article deals with the problems of control realization of students' educational achievements under credit module system conditions of organization of the educational process. The author considers the possibilities of control at every stage of educational process. **Keywords:** control, assessment, student, educational process, institution of higher education.

Резюме. В статті розглядається проблема здійснення контролю навчальних досягнень студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Автор розглядає можливості контролю на кожному етапі процесу навчання. **Ключевые слова:** контроль, оцінювання, студент, процес навчання, вище навчальне заведення.

Резюме. У статті розглядається проблема здійснення контролю навчальних досягнень студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Автор розкриває можливості контролю на кожному етапі процесу навчання. **Ключові слова:** контроль, оцінювання, студент, процес навчання, вищий навчальний заклад.

Література

1. Вища освіта в Україні: Навч. посібник / В.Г. Кремень, С.М. Ніколасенко, М.Ф. Степко та ін.; За ред. В.Г. Кременя, С.М. Ніколасенка. - К.: Знання, 2005. - 327 с.
2. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – 2-е вид., випр. і доп. – Харків: «ОВС», 2002. - 400 с.
3. Мороз І.В. Кредитно-модульна організація системи організації навчального процесу (довідник для студентів) – К.: КОО «Освіта України», 2005. - 90 с.
4. Харламов І.Ф. Педагогіка. – М., 1990. – Гл. VIII.

Подано до редакції 29.06.2008

себе 2 вектора: 1) навчання студентів елементам дослідницької роботи, привити їм навички цієї роботи; 2) сама дослідницька робота, яка проводиться студентами під керівництвом професорів та викладачів. (4)

Формами реалізації НДРС являються: реферат, доповідь, повідомлення на конференції або засіданні наукового гуртка, конкурсна робота, публікація, курсова робота, дипломна робота, магістерська дисертація.

Науково-дослідницька робота студентів (НДРС) перетворилась з засобів розвитку творчих здібностей найбільш успішних студентів в могутній важкий підвищення якості підготовки всіх майбутніх фахівців з вищою освітою. Це викликало необхідність створення такої системи в ВНЗ, при якій кожен студент за період навчання проходив би мінімальну необхідну школу наукової творчості.

НДРС як система вирішує наступні завдання: оцінка та корегування впливу на навчальний процес, координація наукової діяльності в її безперервній спадковості, пом'якшення суперечностей між навчальною та поза навчальною діяльністю.

Очевидно, що НДРС відноситься до рівня систем, які розвиваються і за мірою накопичення досвіду проведення наукових досліджень, студент, як розвинений елемент системи постійно піднімається на більш високий рівень.

Система НДРС розглядається як певна кількість фізичних об'єктів (студент, викладач, гурток, семінар, ради НДРС різних рівнів), які вступають у взаємозв'язок одне з одним. Участь студентів у НДРС передбачає в той же час, диференційне відношення до студентів (спадкоємність методів та форм НДРС від курсу до курсу, від кафедри до кафедри, від однієї навчальної дисципліни до іншої, від простих видів навчальних занять до більш складних).

НДРС – обов'язкова складова частина навчального процесу, один з найважливіших засобів підвищення рівня підготовки фахівців з вищою професійною освітою, через освоєння студентами в процесі навчання за навчальними планами та зверх них основ професійної творчої діяльності, методів, прийомів та навичок виконання наукових робіт.

Програма НДРС на весь період навчання повинна бути адаптованою до вимог державних навчальних програм, а також бути узгодженою з робочими програмами дисциплін та робочими навчальними планами (6).

В теперішньому часі в системі освіти та підготовки наукових кадрів ясно виявляються дві найважливіші потреби: розвиток наукової грамотності серед молоді; підготовка, починаючи зі шкільної лави, фахівців, які мають навички дослідницької діяльності, здібних донести результати своєї інтелектуальної роботи до споживачів наукової продукції. Ці потреби можуть бути задоволені в умовах означеної трансформації системи організації освіти і науки.

Основними формами НДРС у вищих навчальних закладах України поза навчальною програмою є: предметні гуртки, проблемні гуртки, проблемні студентські лабораторії, участь у наукових та науково-практичних конференціях.

Творчість студента є однією з необхідних умов становлення майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі. Тому багато науковців в своїх роботах досліджували питання науково-дослідницької роботи студентів як елемента

Іспанії крім структурної перебудови зачепили питання змісту програм, розподіл навчального часу з урахуванням самостійної роботи студента. Відмінними рисами розвитку вищої освіти зарубіжних країн є: в США – посилення природно-математичної і технологічної підготовки фахівців; в Японії – пріоритет загально-наукової освіти, одержання широких академічних знань, які сприяють підвищенню рівня спеціальної підготовки та збагаченню мислення критичним аналізом; в Німеччині – посилення зв'язків підготовки у вищій школі з практикою, яка орієнтується на сфери діяльності та на концепцію „гнучкої кваліфікації”, яка пов'язує проблеми освіти зі сферою зайнятості у виробництві; в Великобританії забезпеченню балансу між навчанням та дослідницькою роботою.

Підвищення якості освіти в теперішній час постало ключовою проблемою політики розвинених країн світу по відношенню до вищої школи. Вирішення цієї проблеми передбачає реформування не тільки змісту та структури вищої освіти, але і удосконалення вже існуючих та розробку нових форм організації та методів навчання, які в свою чергу, потребують переоцінки та узагальнення досвіду роботи вищих навчальних закладів з підготовки фахівців вищої кваліфікації. Без сумніву, зарубіжний досвід розробки та застосування форм організації та методів навчання у ВНЗ з метою підвищення якості освіти заслуговує на те, щоб критично проаналізувати його, та виявити корисні сторони.

Науково-дослідницька робота студентів представляє собою найбільш ефективний метод підготовки якісно нових фахівців у вищій школі. Вона максимально розвиває творче мислення, індивідуальні здібності, дослідницькі навички студентів, дозволяє здійснювати підготовку ініціативних фахівців, розвиває наукову інтуїцію, глибину мислення, творчий підхід до сприйняття знань та практичне застосування при вирішенні певних поставлених завдань (3).

На наш погляд, необхідно залучати студентів до науково-дослідницької роботи з молодших курсів, що допоможе їм вибрати науковий напрямок їх подальшої дослідницької роботи. При цьому без сумніву важливий поступовий перехід від простих форм науково-дослідницької роботи до найбільш складних. Цей процес дозволяє студенту гармонічно розвиватися та удосконалювати свої вміння та навички.

В цілому науково-дослідницька робота студентів в ВНЗ України здійснюється за двома напрямками :

- НДРС, яка проводиться в структурі навчального процесу. (До неї входять 100% студентів – це написання курсових, дипломних робіт, участь в факультативних та курсових науково-практичних конференціях, робота в спеціальних семінарах).

- НДРС, яка проводиться за рамками навчального процесу. (Це участь в роботі експериментальних лабораторій, наукових гуртків, тощо).

Основна мета цього напрямку - підтримка фундаментальних досліджень та молодіжних наукових шкіл, забезпечення умов організації та координації роботи студентів за пріоритетними напрямками, які повинні створити наукову базу ВНЗ на перспективу подальшого розвитку.

Поняття „науково-дослідницька робота студентів (НДРС)” включає в

УДК 37.01:004.9

ПРОФЕСІЙНО-МАТЕМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

Гельфанова Діляра Дамірівна, викладач кафедри математики РВНЗ “Кримський інженерно-педагогічний університет” (м. Сімферополь)

Постановка проблеми. В умовах економічних реформ, що відбуваються в Україні, необхідності розвитку промисловості на новому технологічному рівні, інтеграції української економіки у світову систему проблема підготовки фахівців, здатних кваліфіковано вирішувати усе більш складні технічні завдання, розвивати свою професійну компетентність відповідно до динамічно мінливих вимог, стає надзвичайно важливою. Завдання, що постають перед сучасними інженерами-педагогами, відрізняються використанням новітніх засобів і технологій створення, застосування складних приладів і технічних систем, що вимагають гнучких, системних і узагальнених знань математики.

У зв'язку з цим особливого значення набуває математична підготовка сучасного інженера-педагога. Програмне забезпечення й інформаційно-вимірвальні технології в машинобудуванні засновані на застосуванні математичних, природничонаукових і технічних знань. На сучасному етапі спостерігається зростаюче проникнення математичних методів у дослідницьку, конструкторську, організаторську і виробничу діяльність інженера. Інженер, що має слабку фундаментальну підготовку, не здатний глибоко розібратися в складних технологічних процесах, упевнено включитися в роботу і знайти вірні шляхи для вирішення тих проблем, з якими йому доведеться мати справу у своїй професійній діяльності. Склалося протиріччя: між об'єктивним запитом ринку праці на професійно компетентну особистість інженера і недостатністю науково-методичного забезпечення освітнього процесу ВНЗ технологіями професійно-прикладної математичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У науці накопичений певний потенціал для вирішення теоретико-прикладних завдань, пов'язаних із проблемою формування професійно-математичної компетентності інженерних кадрів. Досліджувана проблема базується на існуючих наукових підходах вітчизняних і закордонних учених, зокрема розвиток професійно-педагогічної компетентності (Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшин, О.В. Овчарук, Л.І. Парашенко, О.І. Пометун, С.А. Раков, О.Я. Савченко, С.Е. Трубачев, В.А. Адольф, І.А. Зимня, І.Ф. Ісаєва, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, та ін.), особливості формування інженерного професіоналізму (С.І. Архангельській, І.Я. Лернер, С.Я. Батышев, В.В. Воловик, А.А. Крилов, Б.Ф. Ломовой); питання реалізації компетентнісного підходу в освіті (І.Г. Єрмаков, О.В. Овчарук, О.І. Пометун, О.В. Хуторський та ін.), теоретичні і методологічні основи професійного навчання (А.М. Алексюк, С.Я. Батишев, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало); формування математичної компетентності вчителів (С.А. Раков, Л.І. Зайцева, В.В. Поладова); проблема формування основ інформаційної культури (А.П. Срипов, М.І. Жалдак, О.А. Кузнецов, Е.І. Кузнецов, В.М. Ченців, В.Ю. Милитарев, Н.М. Розенберг), проблема з теорії

створення педагогічно обґрунтованого програмного забезпечення й підготовки педагогічних кадрів, які володіють методикою використання засобів нових інформаційних технологій (А.Борк, С.А.Раков, М.І.Жалдак, Ю.І.Машбиц, М.Лапчик). У роботах Р.А.Блохіної, З.І. Слєпкань, Г.С.Жукової, Ю.М.Колягіна, Г.Л.Луканкіна, Г.І.Іларіонової, О.В.Аверіної розглянута проблема професійно-орієнтованої математичної підготовки фахівців різного профілю у ВНЗ. Однак недостатньо досліджень, що розкривають специфіку формування у ВНЗ професійно-математичної компетентності інженерів-педагогів в умовах інформатизації освіти.

Мета роботи: проаналізувати сучасний стан проблеми формування професійно-математичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів в умовах інформатизації освіти.

Виклад основного матеріалу. В останні роки перед вищою педагогічною школою України стоїть завдання переходу до формування фахівців-професіоналів, які поєднують глибокі фундаментальні теоретичні знання і практичну підготовку. Основні вимоги до педагогічних кадрів і рівня їхньої підготовки знайшли відображення у Законах України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Національній доктрині розвитку освіти в Україні. Особливого значення набуває проблема якісної підготовки інженерів у зв'язку з їхньою майбутньою багатофункціональною діяльністю, участю у розвитку освіти, науки, виробництва, духовного життя суспільства.

Сучасний рівень організації і управління виробництвом висуває принципово нові вимоги до розробки підходів забезпечення технологічних процесів, що базуються на інформаційно-комп'ютерній і прикладній математичній технологіях. Математична освіта є одним з базових елементів системи професійної підготовки майбутніх інженерів у ВНЗ. Для студентів інженерних спеціальностей математика є не тільки навчальною дисципліною, але і професійним інструментом аналізу, організації, управління технологічними процесами. У Державному освітньому стандарті вищої професійної освіти спеціальності 6.010100. Професійне навчання підкреслюється, що випускник ВНЗ повинен уміти: використовувати математичні і комп'ютерні технології для обробки експериментальних даних; будувати і використовувати математичні моделі для опису і прогнозування різних виробничих процесів; використовувати математичний апарат і засоби комп'ютерної графіки для оцінки техногенних ризиків; виконувати з використанням ЕОМ розрахунки різних технологічних процесів і оформляти проектно-конструкторську документацію. У вирішенні даних задач важливу роль відіграють сформовані у фахівця в період навчання у ВНЗ уміння застосовувати математичний апарат для потреб професійно-інженерної діяльності.

Висока роль математичних знань в процесі професійної підготовки фахівців технічного профілю. Недостатній рівень математичної підготовки в процесі навчання фахівців приводить до того, що при вивченні спеціальних дисциплін відбувається просте нагромадження інформації без глибокого розуміння сутності процесів, що відбуваються, і їхнього логічного взаємозв'язку. У нових умовах на ринку інтелектуальної праці значно швидше

УДК 371

НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА СТУДЕНТІВ В ВНЗ УКРАЇНИ

Погребняк Н.М., старший викладач кафедри соціально-економічних дисциплін, Кримський юридичний інститут Національної юридичної академії України ім. Ярослава Мудрого

Науково-дослідницька робота – це невід'ємна складова навчального процесу у вищих навчальних закладах України, яка сприяє інтеграції зусиль наукової, освітньої та виробничої діяльності в підготовці фахівців, тобто реалізує одну з засад Болонського процесу, а саме: єдність освіти і наукових досліджень. (1)

В кінці XX- на поч. XXI ст. особливе місце займає перехід до нової системи відносин, заснований на цінності кожної людини. Суспільство висуває нові вимоги до особистості детермінуючи той набір її життєвих стратегій, та якостей які дозволяють їй максимально реалізувати свій потенціал.

Однією з найважливіших проблем, з якою зіткнулися всі країни в XX – XXI ст. – є проблема підвищення якості освіти. В останні десятиріччя вища школа стала найбільш розвинутою ланкою системи освіти, яка охопила значну частину молоді. В умовах переходу від індустріальної до інформаційної цивілізації вища освіта стала предметом особливої турботи політичних діячів країн, які розуміють, що інвестиції в вищу школу – гарантія майбутнього розвитку тієї чи іншої країни, що інтелектуальний потенціал – це велике національне багатство.

В сучасних умовах головне завдання української системи вищої освіти – це поєднання її „форматів” з потребами суспільства, подолання протиріччя між замовленням на творчість зі сторони суспільства, творчою природою особистості та реальним вираженням творчого потенціалу студентів.

На наш погляд, основною метою подальшого розвитку вищої освіти є не стільки надання студентам максимуму наукової інформації, скільки формування здібностей до творчого мислення. Нова концепція вищої освіти формує у студентів вміння самостійно і відповідально вчитися.

Створення у вищому навчальному закладі необхідних умов для розвитку у студентів творчих здібностей, виховання потягу до саморозвитку як під час навчання у вищій школі, так і в подальшій професійній діяльності - є пріоритетним напрямком розвитку освіти.

Значний потенціал у вирішенні позначених завдань належить науково-дослідній роботі, яка може розглядатися як один із засобів розвитку творчого потенціалу особи студента, що сприятиме якісному розвитку українського суспільства.

Сьогодні науково-дослідна робота розглядається як окремішність від інших напрямків діяльності студентів. Саме тому, у відмінності від навчальної роботи, вона охоплює лише частину тих, хто вчиться у ВНЗ. Незважаючи на потенціал науково-дослідної роботи у формуванні в особі майбутнього фахівця відповідно до вимог сучасного ринку праці повсякденним устремлінням повинно стати розповсюдження впливу науково-дослідної роботи як механізму розвитку і реалізації творчого потенціалу на кожного студента.

Реформи вищої освіти в США, Японії, Німеччині, Великобританії та

эмоционально-нравственных переживаний, ситуации занимательности, познавательной новизны, познавательного спора; методы анализа жизненных ситуаций, познавательные игры, учебные дискуссии, создание ситуаций успеха. Их сочетание с другими методами обучения (словесными, наглядными и практическими; репродуктивными и продуктивными; группой логических методов, методами контроля и коррекции) обеспечивает высокую эффективность применения всей системы методов.

Выводы. В данной статье мы затронули, на наш взгляд, очень важную проблему развития творческих способностей учащихся посредством повышения интереса учащихся к изучаемому предмету. В рамках статьи мы показали лишь малую часть тех исследований, которые посвящены решению данной задачи. В наших исследованиях мы экспериментально доказали взаимосвязь интереса к предмету русский язык и развития творческих способностей учащихся второй ступени обучения. Главным системообразующим фактором повышения интереса к учебному предмету русский язык выступила технология обучения, которая применялась в эксперименте. Результаты показаны в таблице.

Результаты анкетирования “Мой любимый предмет”:

Учебный предмет	Проявили интерес к предмету %		
	Традиционная система обучения	Развивающее обучение Л.В. Занкова В.В. Давыдова	Математика – по традиции Русский язык – по технологии ЦДЕ (эксперимент)
Математика	62	70	32
Русский язык	38	30	68

Резюме. У статті розкриваються окремі прийоми формування у школярів пізнавального інтересу, розвитку їх творчих здібностей.

Ключові слова: пізнавальний інтерес, творчі здібності, процес навчання, мотиви, стимули, уміння і навички, методи навчання.

Резюме. В статье раскрываются отдельные приемы формирования у школьников познавательного интереса, развития их творческих способностей.

Ключевые слова: познавательный интерес, творческие способности, процесс обучения, мотивы, стимулы, умения и навыки, методы обучения.

Summary: The article is devoted to formation of pupils cognitive thinking and creativity development through special techniques.

Keywords: Cognitive thinking, creative skills, teaching- learning process, motivation and stimulus, habits and skills, teaching methods.

Литература

1. Педагогика. / Под ред. Ю.К. Бабанского.- М., 1986, с. 199-229.
2. Демин М.В. Проблемы деятельности в теории личности. – М., 1977.
3. Лозова В.И., Камышанченко Е.Н. Формирование познавательной активности школьников. – Белгород, 2000. 232с.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте/ Пособие для учителя.- М.: Просвещение, 1983. - 96с.
5. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. – М., 1999.- с.359-416.
6. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности в учебном процессе. - М., 1979. - Гл. 1-11.
7. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся.- М.: Педагогика, 1983.- 203с.

Подано до редакції 12.06.2008

адаптуються фахівці, якість підготовки яких забезпечує їм професійну мобільність, що досягається за рахунок високого рівня природничонаукової освіти. Швидкість і якість переорієнтації фахівця (навчання іншій спеціальності чи іншому виду діяльності) визначається здебільшого комплексом фундаментальних знань, отриманих у ВНЗ.

Сучасне суспільство переживає важливий історичний етап переходу від індустріальної епохи до нового постіндустріального суспільства, що прийнято називати інформаційним. В даний час спостерігається лавиноподібний процес розвитку інформатизації, що характеризується в першу чергу широким упровадженням сучасних інформаційних технологій у різні сфери людської діяльності. Тенденції розвитку сучасного суспільства, його яскраво виражена інформатизація пояснюють необхідність усе більш широкого використання інформаційних технологій у сфері освіти. В даний час культурній людині незалежно від її професії й особливостей діяльності необхідно володіти уміннями роботи з електронними засобами обробки і передачі інформації.

Сучасні інформаційні технології є основою процесу інформатизації освіти, реалізація якого припускає: поліпшення якості навчання за допомогою більш повного використання доступної інформації; підвищення ефективності навчального процесу на основі його індивідуалізації та інтенсифікації; розробку перспективних засобів, методів і технологій навчання з орієнтацією на розвиваючу, випереджальну і персоналізовану освіту; досягнення необхідного рівня професіоналізму в оволодінні засобами інформатики та обчислювальної техніки; інтеграцію різних видів діяльності (навчальної, учбово-дослідницької, методичної, наукової, організаційної) у рамках єдиної методології, заснованої на застосуванні інформаційних технологій; підготовку учасників освітнього процесу до життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства; підвищення професійної компетентності і конкурентноздатності майбутніх фахівців різних галузей; подолання кризових явищ у системі освіти.

У цих умовах необхідна зміна цільових орієнтацій у математичній підготовці інженерів-педагогів. Прогностичною метою математичної підготовки майбутнього інженера-педагога у ВНЗ повинно стати формування професійно-математичної компетентності як компонента його професійної компетентності.

Сучасні підходи до проблеми розвитку математичної компетентності майбутніх фахівців як сукупності системних властивостей особистості, що виявляються в стійких знаннях з математики й уміннях застосовувати їх у новій ситуації, здатності досягати суттєвих результатів у математичній діяльності, обумовлюють необхідність розвитку в процесі навчання і виховання математиці не тільки математичної, але і професійно-прикладної складової.

Математична компетентність, за С.А.Раковим [1;с.5], – це вміння бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень. Підвищення якості розвитку математичної компетентності студентів вимагає нових, більш ефективних шляхів організації

навчально-виховного процесу у вузі, перегляду структури і ретельного добору змісту математичної підготовки студентів у напрямку оптимізації її фундаментального і професійно-прикладного компонентів, конструювання нового культурно-інформаційної навчального середовища особистісно-орієнтованої системи освіти.

Узагальнюючи, доповнюючи і розширюючи поняття „компетентність”, дане А. В. Хуторським [4], А. Н. Дахіним [5], І. А. Зимною [6], під професійно-математичною компетентністю інженера-педагога ми будемо розуміти системно-особистісне утворення фахівця, що відображає єдність його теоретико-прикладної підготовленості і практичної здатності застосовувати математичний інструментарій для вирішення завдань виробничої діяльності. Дана компетентність інженера характеризується сукупністю компетенцій: проектно-конструкторських, інформаційно-комп'ютерних, експертно-аналітичних, модельно-прогностичних.

Теоретичний аналіз і вивчення сучасного стану проблеми впливу інформатизації освіти на формування професійно-математичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів свідчать про недостатню дослідженість цієї проблеми у вітчизняній педагогічній науці. Професійно-математична компетентність інженера є однією з важливих умов успішної адаптації фахівця в професії, а також фактором високої результативності його праці. Ефективність формування професійно-математичної компетентності майбутніх інженерів у ВНЗ може бути істотно підвищена, якщо:

- змістовно-технологічне забезпечення математичної підготовки відображає параметризацію вимог кваліфікаційних характеристик до системи професійно-математичних компетенцій інженера, регіональну специфіку роботи інженера в різних промислових комплексах;

- забезпечена реалізація механізмів інтеграції природничонаукової, математичної, нормативно-правової, спеціально-інженерної, інформаційно-комп'ютерної підготовки студентів у варіативних формах навчальної і позанавчальної діяльності студентів;

- створені необхідні організаційно-педагогічні умови формування професійно-математичної компетентності інженерів.

Висновки. Такім чином, постає проблема необхідності в розробці теоретичних положень і методичних матеріалів, що забезпечують необхідний рівень професійно-математичної підготовки інженера у вузі. Ці матеріали можуть бути використані в ряді навчальних дисциплін: математичне моделювання з використанням ЕОМ; моделювання технічних систем і процесів; основи інженерної математики; надійність технічних систем і техногенний ризик і ін. Вони можуть бути використані студентами і викладачами вузів інженерного профілю в навчальній і практичній діяльності, а також у системі підвищення кваліфікації фахівців-інженерів. Формування професійно-математичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів забезпечить виконання основної мети педагогічної освіти – підготовку кваліфікованих фахівців відповідного рівня. Проблема дослідження психолого-педагогічних умов формування професійно-математичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів в умовах інформатизації освіти є на сьогодні

Приєми, використовуємі учителем: занимательность содержания, логическая стройность. Доказательность, глубина научных знаний – в своей основе имеют как критерии научности, системы знаний, так и критерии познавательного интереса, который переводит все богатство содержания во внутренний план сознания школьника, содействует и долговременности знаний, и активному оперированию знаниями для приобретения новых.

Велика роль познавательного интереса в формировании операциональной стороны деятельности учащихся, в обогащении их умений и навыков. Взаимобусловленность мотивов и способов деятельности доказана психологами (А.Н.Леонтьев, А.С.Славина, Н.Ф.Морозова) и педагогами (В.Ф.Шаталов, С.Н.Лысенкова). Верный способ деятельности, избираемый и учителями, и учащимися, всегда ведет к успеху. Успех же – важнейший стимул познавательного интереса. В структуре деятельности результат и познавательный интерес взаимобусловлены: успешный результат всегда благодетелен для интереса. При вдумчивом анализе результатов учебной деятельности вырабатывается адекватная оценка собственных приобретений, адекватность самооценок результатов (рефлексия), что способствует движению познавательного интереса, переводу его на новый, более высокий уровень развития, поскольку в этом процессе оценки и самооценки результатов деятельности и осуществляется воспитание ценностных ориентаций в познании и знаниях учащихся.

Таким образом, интерес сообщает познавательной деятельности силу, интенсивность, легкость и быстроту; под влиянием интереса познание принимает для человека “личностный смысл” (А.Н.Леонтьев); опираясь на интерес, вся деятельность ученика становится плодотворной (Б.Г.Ананьев).

Как сформировать полноценную мотивацию, которая является чудодейственным механизмом учебного познания, а значит мощным стимулом, поддержкой действий учащихся в процессе решения творческих задач? Поисками этих ответов занимались и занимаются многие педагоги и психологи.

В.Б.Бондаревский, например, для воспитания глубокого интереса к знаниям советует применить следующую систему мер: подбор учителем ярких фактов, интересных сведений, использование личных наблюдений учащихся, их воображения, фантазии, составление заданий творческого характера по каждому предмету; обучение умениям и навыкам работы с различной литературой, чтение научно-популярной литературы, организация соревнований, конкурсов и т.д.

М.И.Алексеева в работе “Мотивы учения учащихся” предлагает такие пути: осознание значимости знаний, применение на уроках эвристических, в том числе проблемных методов; оценка как способ формирования положительных мотивов.

Исследователь познавательной потребности школьников В.С. Ильин эти пути видит в содержании учебного материала, методах обучения, отношении учителя к учащимся, в роли коллектива класса.

Ю.К.Бабанский выделяет из общей системы методов обучения следующие методы стимулирования и мотивации учения: осознание ситуаций

деятельности, а процесс реализации мотивов в учебной деятельности называется мотивацией.

Как доказано учеными, наиболее общая зависимость, отражающая регулирующую роль мотивов, заключается в том, что результаты мыслительной деятельности, в частности, развития творческих способностей учащихся, в процессе обучения зависят от характера и специфики мотивов. Так в трех группах учитель предложил решить одну и ту же задачу, но с разной мотивацией: по инструкции (посредством формирования сознательного намерения решить задачу); в условиях соревнования; в ситуации "исследования умственной одаренности". Оказалось, что введение личностно значимых приемов влияет на продуктивность, творческий характер процессов мышления при решении задач, увеличивая эффект от 1, 5 до 5 раз. Другие исследователи доказали, что мотивация оказывает серьезное влияние на все структурные единицы мыслительного процесса: отражается в понимании, оценке и принятии задачи; в определении конечных и промежуточных целей работы; в формировании направленности мышления; в использовании прошлого опыта и скрытых свойств объектов. Эти выводы имеют большое значение для практики обучения: любой педагогический акт должен быть правильно мотивирован, а каждый метод и прием обучения нести мощный мотивационный заряд.

Многие исследователи отмечают большое значение мотивов в условиях игровой деятельности. Например, в интеллектуальных играх доминирует познавательный мотив, мотив "достижения", а также целые комплексы мотивов, активно влияющих на ход и результаты игровой деятельности.

Многолетние исследования В.Ф. Паламарчука выявили еще более глубокую связь между уровнями знаний, способами деятельности и мотивами учения, усложняющуюся по этапам обучения. Так, на I, II этапах – этапах кумуляции (накопления) и констатации наличного уровня умственной деятельности (главным образом репродуктивной) – преобладает любопытство, любознательность. На III этапе – этапе мотивации – в формировании приемов (репродуктивно-продуктивная деятельность) – отмечаются высокая любознательность, ситуативный интерес. IV этап – осмысления приемов умственной деятельности (продуктивная деятельность, конструктивный уровень усвоения знаний) – сопутствует познавательный интерес. На V, VI этапах – применения, переноса (продуктивная деятельность, конструктивный и творческий уровни усвоения знаний) – познавательный интерес может уже перерасти в познавательную потребность.

Г.И.Щукина, рассматривая педагогические проблемы формирования познавательных интересов, отмечает, что в учебной деятельности познавательный интерес проникает в каждый компонент ее структуры, самостоятельно формируя в нем дважды: и как мотив деятельности на всем протяжении ее от начала до результата и как мотив учебного действия, направленный на осуществление данного акта деятельности [6; 9].

В деятельности учителя познавательный интерес выступает как один из важных критериев раскрытия перед учениками содержания главного, существенного, что обязательно должно быть понято, осмыслено, осознано.

актуальною і вимагає подальшого наукового дослідження.

Резюме. У статті розглянута проблема формування професійно-математичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів в умовах інформатизації освіти, її сучасний стан і перспективи подальшого вирішення. Розглянуті умови, які сприяють підвищенню ефективності формування професійно-математичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів.

Ключові слова: інженері-педагогі, професійно-математична компетентність, інформатизація освіти.

Резюме. В статье рассмотрена проблема формирования профессионально-математической компетентности будущих инженеров-педагогов в условиях информатизации образования, её состояние на сегодняшний день и перспективы дальнейшего решения. Рассмотрены условия, при которых повышается эффективность формирования профессионально-математической компетентности будущих инженеров-педагогов.

Ключевые слова: инженеры-педагоги, профессионально-математическая компетентность, информатизация образования.

Summary. In the article the problem of forming of professional- mathematical competence of future engineer-teachers is considered in the conditions of informatization of education, her modern state and prospects of further decision. Terms at which rises efficiency forming of professional-mathematical competence of future engineer-teachers are considered.

Keywords: engineer-teachers, professional-mathematical competence, informatization of education.

Література

1. Раков С.А. Формування математичних компетентностей випускника школи як місія математичної освіти // Математика в школі. – 2005. – №5. – С.2-8.
2. Раков С.А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ: Монографія. – Х.: Факт, 2005. – 360 с.
3. Пометун О.І. Компетентнісний підхід до оцінювання рівнів досягнень учнів. – К., 2004. – 10с.
4. Хуторской А. В. Ключевые компетенции. Технологии конструирования // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55 - 61
5. Дахин А. Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника // Народное образование. – 2004. - № 4.- С. 136 – 144.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 40 с.

Подано до редакції 27.06.2008

УДК 371

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНИХ УМІНЬ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ „ПОЧАТКОВЕ НАВЧАННЯ”

*Глузман Неля Анатоліївна,
кандидат педагогічних наук, доцент, докторант
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)*

Постановка проблеми. Проблема педагогічного професіоналізму складна та багатоаспектна. Філософія, соціологія, психологія, педагогіка, акмеологія та інші гуманітарні й прикладні науки вивчають різні сторони його формування. Такий цілісний підхід дослідження проблеми продиктовано потребою початкової школи у вчителі-професіоналі. Отже, формування професіоналізму фахівця початкової школи, в загалі його методико-математичної підготовки, слід розглядати в єдності та взаємозв'язку, а його становлення, розвиток, удосконалення та самовдосконалення, відповідно, у процесі професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Саме ці обставини додатково стимулюють усвідомлення необхідності змін у професійній підготовці майбутніх учителів початкових.

У працях відомих вчених (В.І.Бондар, А.М. Бойко, В.Г. Бутенко, І.А.

Зязюн, В.М. Гриньова, О.Г. Мороз, О.М.Пехота, О.Я. Савченко, І.Ф. Прокопенко, Г.В. Троцько, Г.П. Шевченко, М.Д. Ярмаченко) модернізацію педагогічної освіти розглядають як чинник, що планомірно оптимізує процес професійної підготовки нового вчителя нової доби.

У наукових пошуках вітчизняні вчені звертались до проблематики професійної підготовки вчителя початкових класів. Так, удосконаленню та впровадженню нових педагогічних технологій навчально-виховного процесу у вищих закладах освіти присвячені праці А.М.Алексюка, В.П.Безпалько, А.О. Вербицького, Т.О.Дмитренко, О.А.Дубасенюк, В.І. Євдокимова, М.І.Жалдака, М.М. Левіної, В.І.Лозової, А.С.Нісімчука, О.М.Пехоти, І.П.Підласого, І.Ф.Прокопенко. Особливе значення для обґрунтування теоретичних аспектів сучасної професійної математичної підготовки мають праці методистів-математиків: Г.П. Бевза, М.І. Бурди, П.М. Єрднієва, М.Я. Ігнатенко, Ю.М. Колягіна, Г.О.Луканкіна, М.В. Метельського, З.І. Слєпкань, А.А. Столяра, І.Ф. Тєслєнко, М.І.Шкіля, Н.М. Шунди.

У дослідженнях згаданих авторів простежуються різні підходи щодо розуміння професійної підготовки вчителя. Проблема модернізації педагогічної освіти ставиться ними досить гостро, але в загальному плані. А ось конкретна проблема професійної математичної підготовки вчителя початкових класів як особливої соціальної особистості, що навчається в нових умовах, ще не стала в українській педагогічній науці предметом спеціальних досліджень.

Таким чином, враховуючи соціальну значущість проблеми професійної математичної підготовки вчителя початкових класів та вплив на цей процес різнопланових факторів, недостатність результатів наукових досліджень об'єктивних умов та змін у системі вищої педагогічної освіти, було визначено **мету нашої статті**: Обґрунтувати та розкрити професійну математичну компетентність сучасного вчителя початкових класів через володіння ним професійно технологічними вміннями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Забезпечити достатній рівень готовності випускників університету до навчання молодших школярів математики можливо тільки у тому випадку, коли ця підготовка здійснюватиметься в діяльності, адекватній майбутній професійній педагогічній діяльності. Для цього студент у навчальному процесі повинен виступати в двох категоріях: бути суб'єктом навчальної діяльності [1], в якій предметом оволодіння є педагогічна діяльність, і суб'єктом педагогічної діяльності. Це означає, що в процесі навчання він повинен мати нагоду здійснювати як навчальну діяльність, так і педагогічну, реальну або модельовану в навчальну ситуацію. Обидва види діяльності – навчальна та педагогічна – у процесі професійної підготовки тісно взаємодіють, переходять одна в іншу, що дозволяє говорити про навчально-педагогічну діяльність студентів. Це означає, що головною й усвідомлювана мета студента при вивченні математичних курсів - оволодіння педагогічною діяльністю. Необхідно створювати реальні можливості для переходу від навчальної й навчально-педагогічної діяльності до педагогічної, від оволодіння структурними компонентами педагогічної діяльності з навчання молодших школярів

использования новых педагогических, пробудить потребность в познании, во многом зависят результаты обучения, развития и воспитания.

Можно ли каждому учителю научить детей учиться с интересом и можно ли каждому школьнику самостоятельно сформировать в себе жажду познания? Такой вопрос волнует не только учителей. В.А. Сухомлинский, например, отвечал на него однозначно; человек должен учиться потому, что он человек. Этот призыв к “долженствованию” позволяет нам рассматривать интерес детей к учению не как искорку, прилетающую извне, а как сложное явление человеческой природы, от которого зависят не только успехи, но и активность личности, ее жизненная позиция.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что главной движущей силой, которая является поддержкой действий учащихся в процессе решения творческих задач, является познавательный интерес. Он выступает важнейшим источником развития личности, которая через избирательное отношение к окружающей действительности находит в интересе вдохновение, обретает творческие силы, преодолевает трудности на пути к достижению цели. “Интерес можно назвать ведущим побудителем деятельности человека... Через интерес мы проникаем в процессы взаимодействия субъекта и объекта, в механизмы деятельности и рассматриваем ее как бы изнутри” [1; 210]. Г.И.Шукина рассматривает интерес как: –избирательную направленность человека на объекты и явления окружающей действительности; –тенденцию, стремление, потребность человека заниматься именно данной областью явлений, данной деятельностью, приносящей удовлетворение; –мощный побудитель активности человека, под влиянием которого психические процессы протекают интенсивно, а деятельность становится увлекательной и продуктивной; –особое избирательное, наполненное активными замыслами, сильными эмоциями, волевыми устремлениями, отношением личности к окружающему миру, к его объектам, явлениям, процессам [7; 96].

Цель статьи – раскрыть отдельные приемы формирования у школьников познавательного интереса, развития творческих способностей учащихся.

Изложение основного материала. В школе основной деятельностью становится познавательная, направленная на изучение системы знаний в различных областях, раскрывающих общую картину мира: происхождение, развитие, закономерности и особенности изучения. Поэтому есть смысл говорить о познавательном интересе, который выступает как самый энергичный активатор, стимулятор деятельности реальных предметных, учебных, творческих действий учащихся. Итак, познавательный интерес является одним их составляющих звеньев, “источком” поддержки действий учащихся в процессе решения творческих задач, так как если интереса нет, то и не будет начала их решений.

Психолого-педагогическая наука рассматривает мотив как побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением определенных потребностей, “совокупность внутренних психологических условий, вызывающих, направляющих человеческие действия и управляющих поступками” [4; 45]. Под учебными мотивами понимается весь комплекс побудителей учебной

математики, которые будут способствовать его успешной работе в гуманитарном классе.

Ключевые слова: профильная школа, подготовка учителя, личность учителя, математика, гуманитарные классы, личностные качества.

Peculiarities of training teachers of mathematics for working in profile school are presented in the article.

Keywords. Training of teachers, profile school, mathematics, personality.

Література

1. Алмас ШЗрбаф. Проблемы подготовки учителей математики и информатики в педагогическом университете. Адукацыйныя і выхавачыя асяроддзі і практыкі. Зборник науковых артыкулаў пад агульнай рэдакцыяй У.К.Слабіна– Віцебск, 2005. – С. 206-212.
2. Арефьев И. П. Подготовка учителя к профильному обучению старшеклассников/ И. П. Арефьев // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 49–55.
3. Аршанский Е. Я. Система подготовки будущего учителя химии к работе в классах гуманитарного профиля: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02/ Аршанский Евгений Яковлевич. – М., 2001. – 200 с.
4. Бугрій О. Моделювання інтелектуальної діяльності вчителя географії / Олена Бугрій // Вища школа. – 2007. – № 4. – С. 47-59.
5. Бурцева І, Єрмаков Д. Внедрение профильного обучения: опыт и проблемы // Нар. образование. – 2006. – № 2. – С. 129–135.
6. Концепція профільного навчання в старшій школі : книга вчителя математики : довід.-метод. видання / упор. Н. С. Прокопенко, Н. П. Щекань – Х.: ГОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – 288 с.
7. Кан-Калик В.А., Хазан В.И. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе. – М. : Просвещение., 1988. – 255 с.
8. Кремінь В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати./ Василь Григорович Кремінь – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
9. Липова Л., Малишев В., Паламарчук Т. Профільне навчання : проблеми, перспективи, досвід/ Людмила Липова, Віктор Малишев, Тетяна Паламарчук // Освіта і управління. –2007. – № 1. – С. 49-56.
10. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Лариса Максимовна Митина. – М.: Флинта ; Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
11. Пайкуш М. А. Підготовка майбутнього вчителя до профільного навчання фізики у загальноосвітніх закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Пайкуш Марина Анатоліївна. – Вінниця, 2007. – 245 с.
12. Педагогічна майстерність: Підручник/ І. Я. Язюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А.Язюна. – 2-ге вид., доповн. і переробл. – К.: Вища шк., 2004. – 422с.
13. Хинчин А.Я. О воспитательном эффекте уроков математики / Повышение эффективности обучения математике в школе / Сост. Г.Д. Глейзер. – М.: Просвещение, 1989. – 240с. – С. 18-37.

Подано до редакції 09.06.2008

УДК 371

ИНТЕРЕС К ПРЕДМЕТУ – ДВИЖУЩАЯ СИЛА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

*Пасько Леонид Борисович, доцент кафедры общей педагогики
Харьковского национального педагогического университета
имени Г.С.Сковороды*

Постановка проблемы. На современном этапе развития педагогической науки и школьной практики особенно звучание приобретает проблема организации учебной деятельности школьников, их интерес к изучению того или иного предмета школьной программы, развития творческих способностей учащихся. Значение этой проблемы обусловлено теми коренными изменениями, которые произошли в системе образования Украины. Взятый курс на гуманизацию и демократизацию обучения, на формирование личности как наивысшей социальной ценности ставит очень важный, на наш взгляд, вопрос позиции и места каждого школьника в целостном педагогическом процессе. А это требует совершенствования содержания, форм, методов и способов учебной деятельности учеников и на этой основе создания

математики до самої педагогічної діяльності, модельованої на заняттях, і реально здійснюваної на педагогічній практиці.

Професійна діяльність учителя початкової школи включає різні види діяльності, спрямовані на розв'язання різних педагогічних задач. Діяльність студентів у процесі навчання в педагогічному університеті повинна бути моделлю, прообразом цієї діяльності. Для цього необхідно, щоб зміст математичної та методико-математичної підготовки студенти освоювали через розв'язання математичних, навчально-пізнавальних, навчально-методичних задач, які складають певну систему, адекватну цілям професійної підготовки вчителя. Сучасний випусник педагогічного університету є компетентним спеціалістом, якщо він має такий рівень психолого-педагогічної та предметної обізнаності, в загальній математичній, що може впевнено орієнтуватися в ситуації, відбирати оптимальні й адекватні умови технології навчання, виявити авторську позицію й підходи до своєї роботи. Для вчителя початкових класів провідним видом його професійної компетентності є методична компетентність, специфічним виявом якої виступає його предметно-методична компетентність - інтегративна якість особистості спеціаліста, яка виявляється в методичній і предметній орієнтації майбутнього вчителя. Так, для майбутнього вчителя початкової школи його методико-математична компетентність є невід'ємним компонентом професійної компетентності, а її формування – одна із провідних цілей підготовки майбутнього спеціаліста. Ми вважаємо, що методична компетентність сучасного вчителя обов'язково передбачає володіння ним професійно технологічними вміннями. Технологічна грамотність педагога виражається в забезпеченні інтеграції соціальних і освітніх стратегій навчання, які створюють освітній і виховний ефект. М.М.Левіна [2, с.25-56] підкреслює, що в діючому педагогічному процесі найбільш яскраво виявляються вміння, які характеризують структуру педагогічної діяльності, функціональні групи технологічних умінь: операційно-методичні, психолого-педагогічні, діагностичні, оціночні, експертні й науково-дослідницькі. Кожна з них представлена у вигляді сукупності конкретних професійних умінь. Наведений список умінь відбиває загальні напрямки тих професійних задач, які доводиться розв'язувати педагогу. Так, перша група задач і відповідних умінь базується на розумінні процесу навчання як управління, яке передбачає інформаційно-комунікативну, регуляційно-комунікативну й аферентно-комунікативну діяльність педагога, в основі якої лежить інформаційний процес. Друга група професійно технологічних умінь пов'язана з управлінням психічним розвитком учнів. Третя група пов'язана: 1) із здійсненням діагностичних процедур у формі зворотних зв'язків з метою підтримки рівноваги педагогічної системи; 2) з контрольним аналізом результативності процесу навчання у вигляді освітнього, розвиваючого та виховного ефекту. Ці вміння відображають рефлексійну діяльність педагога, самооцінку, розуміння та прийняття педагогом нормативних вимог до професійної діяльності, оцінку управління навчальною діяльністю. Четверта група професійних умінь пов'язана із реалізацією системного принципу аналізу та проектування процесу навчання, з виявленням структурних одиниць цього процесу та функціональним підходом

до його аналізу.

П'ята – з професійним системним оцінюванням стану навчально-педагогічного процесу. Шоста група вмінь пов'язана з дослідницькою практикою.

Наведемо класифікацію математичних професійно-технологічних умінь випускника-учителя початкових класів [3].

1. Операційно-методичні вміння:

– адаптація загально дидактичних положень до вивчення початкової математики;

– визначення ефективності технологій навчання молодших школярів математики та розробка адекватних методик у відповідності з цілями й умовами;

– інформаційне та процесуальне моделювання навчального процесу в зв'язку з цілями та конкретними задачами навчання та розвитку, складом і структурою наукового знання, а також психолого-педагогічними умовами (розробка цільової моделі, змістовної моделі, методичної моделі, процесуальної моделі вивчення теми);

– структурування навчального матеріалу (структурні блок-схеми навчального матеріалу);

– повний аналіз навчального матеріалу (аналіз теоретичного матеріалу, математичних задач, можливих взаємозв'язків теоретичних знань і математичних задач);

– логіко-дидактичний аналіз теми, лінії шкільного курсу математики;

– визначати засоби навчання математики;

– визначати види, способи та засоби контролю;

– організувати навчальну діяльність учнів при вивченні теоретичних та практичних тем курсу, при розв'язуванні математичних задач.

2. Психолого-педагогічні вміння:

- формування пізнавальної потреби учнів при вивченні математики;

- формування рефлексивної діяльності в процесі навчання математики;

- розвиток мислення, просторового уявлення та уяви; пам'яті,

пізнавального інтересу в процесі навчання математики;

- формування прийомів навчальної діяльності як загально навчальних так і часткових;

- співвіднесення етапів навчального процесу з етапами повного циклу навчально-пізнавальної діяльності, формування прийомів навчальної діяльності, властивостями і рівнями навчальної діяльності;

- виділення головного, суттєвого в навчальному матеріалі шкільного курсу початкової математики;

- визначення рівнів і видів диференціації навчання; реалізувати диференціацію навчання математики відповідно до основних напрямків здійснення диференціації навчання математики в загальноосвітній школі.

3. Діагностичні вміння:

- здійснювати діагностику навчання математики через систему тестів (навчаємість математиці, навченості математики);

- упроваджувати в практику навчання математики методів самоаналізу,

Таблиця 1.

Структурні компоненти	Якості особистості	Види діяльності, успішному виконанню яких сприяє сформованість компоненту
1	2	3
Спеціально-методичний	спеціальні знання і вміння вчителя математики, знання мети і особливостей навчання математики в гуманітарних класах; знання основних ідей і принципів побудови математичної освіти в школі, принципів відбору змісту для гуманітаріїв; володіння комп'ютерним моделюванням; володіння спеціальними комунікативними технологіями.	Відбір змісту, форм і методів навчання в гуманітарному класі; підготовка і проведення уроків та позакласних заходів для учнів - гуманітаріїв; складання математичних задач з історичним або гуманітарним змістом; виготовлення наочних посібників і оформлення кабінету з урахуванням гуманітарного профілю учнів; розробка математичних моделей за допомогою комп'ютера; набуття нових знань, підвищення професійного рівня протягом життя.
Психологічний	Емоційність, розвинене образне мислення, багатство асоціацій, артистичність, почуття гумору, вразливість.	Емоційне викладання математики; широке використання асоціацій; ейдетичних прийомів; розробка завдань, які сприяють розвитку образного мислення та пам'яті учнів.
Культурологічний	Ерудиція, широкий кругозір, захопленість мистецтвом, літературою, прагнення до особистісного самовдосконалення.	Відбір і включення у канву уроків уривків з літературних творів, музики, історичної або мистецької інформації; Складання віршів, казок, малювання картин з математичною тематикою; Використання на уроці літературної мови, яка насичена метафорами, порівняннями, епітетами.
Гуманістичний	Інтелігентність Висока мораль Гуманність	Встановлення демократичного стилю спілкування з учнями; Організація навчання у гуманітаріїв з урахуванням їхніх інтересів та особливостей навчально-пізнавальної діяльності; Відбір матеріалу, який сприяє вихованню моральних якостей учнів.

Таким чином ми висвітили різні точки зору на ідеального вчителя профільної школи та виокремили ті специфічні види діяльності, які вчителю математики доведеться виконувати при роботі у гуманітарному класі, а також якості особистості, які сприятимуть успішному виконанню цієї діяльності. Подальшим напрямком дослідження вважаємо розробку шляхів та окремих прийомів формування необхідних вчителю якостей у процесі їхньої професійної підготовки.

Резюме. У статті розглядаються вимоги, які пред'являє до особистості вчителя функціонування старшої школи на засадах профільності. Робиться акцент на особистісних якостях майбутнього вчителя математики, які сприятимуть його успішній роботі у гуманітарному класі

Ключові слова: профільна школа, функції учителя, підготовка учителя, учитель математики, гуманітарні класи, особистість.

Резюме. В статті аналізуються вимоги, пред'являемые к учителю профильной школы с точки зрения функционального подхода. Делается акцент на личностных качествах будущего учителя

виявляється у структурі його особистості[4]. В.Кан-Калик і В.Хазан також беруть за основу концепцію, згідно з якою структура особистості вчителя адекватна психологічній структурі його діяльності[7]. На сьогодні актуальними є детальні професіографічні дослідження діяльності педагогів конкретних профілів з урахуванням їх специфіки. Вже складено професіограми вчителів історії і правознавства, біології, хімії, географії. [4]. Є необхідність у розробці відповідної професіограми вчителя математики.

Структурна модель особистості фахівця містить як стрижневі, інваріантні якості, які притаманні вчителю будь-якої спеціальності, так і специфічні властивості і риси, характерні для вчителя певної спеціалізації. Ми ж обмежимося лише тими складовими професіограми, які мають безпосереднє відношення до роботи вчителя математики у гуманітарному класі.

Суттєве значення для складання цієї професіограми має мета вивчення математики у гуманітарному класі, яка у програмі сформульована наступним чином: «забезпечити засвоєння учнями системи математичних знань і вмій, що є складовими загальної культури людини і необхідні для вивчення інших шкільних предметів, сформулювати уявлення про ідеї і методи математики, її роль у пізнанні й перетворенні дійсності. Вивчення математики учнями-гуманітаріями має сприяти усвідомленню ними місця і функцій математики в системі наукових знань, дати уявлення про її прикладні можливості в різних галузях людської діяльності».

Для того, щоб учитель математики успішно працював у гуманітарному класі, у нього повинні бути сформовані певні якості особистості. Основною категорією у структурі особистості вчителя Л. Мітіна[10] називає її педагогічну спрямованість. До структурних компонентів педагогічної спрямованості віднесемо, як це робить і Є. Аршанський[3], спеціально-методичний, культурологічний, гуманістичний і психофізіологічний.

Особливу увагу звернемо на психофізіологічний компонент. Його сформованість означає наявність у вчителя математики специфічних особливостей навчально-пізнавальної сфери, характеру і темпераменту, які сприяють успішній роботі в гуманітарному класі. Якщо порівнювати психофізіологічні особливості математиків і гуманітаріїв, то математиків характеризують розвинена логічна, термінологічна і механічна пам'ять, лаконічність, великий обсяг уваги, спостережливість, уміння виділити головне, спосібність до узагальнення, аналізу, синтезу, абстрагування[13]; для гуманітаріїв же типовим є вербальний інтелект, добре володіння мовою, багатий словниковий запас, образне мислення, емоційна пам'ять. Таким чином, психофізіологічний компонент особистості вчителя математики, який працює в гуманітарному класі повинен поєднувати в собі математичні і гуманітарні складові.

Узагальнено якості, необхідні вчителю математики у гуманітарному класі відповідно до структурних компонентів його педагогічної спрямованості у Таблиці 1.

самоконтролю.

4. Уміння оцінювати та контролювати учнів:

- застосування операцій оцінювання в 12-бальній системі, вербальним шляхом у формі заохочування, схвалювання, засудження, порівняння, змалювання перспектив досягнення;

- відстеження навчальних досягнень учнів у індивідуальному та загальному плані;

- складання індивідуальних карток навчальних досягнень учнів з математики;

- проектування технології навчання математики (урок, тема) як постановка дидактичної задачі та розробка дидактичного процесу.

5. Уміння, засновані на виконанні експертних функцій у галузі освітніх процесів:

- аналіз уроку математики;

- простежування динаміки розвитку конкретної системи навчання математики, виявлення її перспективи, оцінка якості, розробка перспектив розвитку;

- інтенсифікація процесу навчання математики за допомогою поглиблення навчальної праці та прискорення темпу вивчення навчального матеріалу за програмою;

- індивідуалізація процесу навчання математики, орієнтація інформаційних і задачних технологій на індивідуальні особливості молодших школярів;

- розробка додаткової системи методів навчання математики, яка орієнтована на активізацію учнів у процесі навчання, розвиток якостей особистості;

- розробка та застосування прийомів при вивченні математики, які сприяють розвитку особистості в процесі навчання.

6. Уміння, які необхідні викладачеві для науково-дослідної роботи:

- розробка нових синтетичних технологій навчання математики, а також окремих методик викладання початкової математики;

- інтенсифікація методів навчання;

- складання нових навчальних програм для факультативних занять і додаткових занять з математики;

- аналіз та узагальнення досвіду вчителів.

Висновки. Наведений список умінь відображає загальні напрямки тих професійних задач, які доводиться розв'язувати вчителю початкових класів у процесі викладання математики. Усі основні блоки дій мають складний характер, можуть бути подані конкретними діями, які складають різні структури технологічних процедур, цілеспрямованість яких визначається в залежності від їх складу та сфери впливу. Організація пізнавального процесу базується на законах гностичної діяльності, логіки й евристики, а також на репродуктивних видах пізнання. Осмислення інформації в ході її засвоєння є центральним у пізнавальному процесі. Склад і педагогічна структура навчальної інформації обумовлюють методи педагогічної роботи та способи пізнавальної навчальної діяльності. Оскільки діяльність завжди предметна, то

переведення психолого-педагогічних технологій в ранг предметно-методичного знання є суттєвим і необхідним.

Слід зазначити, що запропонована типологія не є остаточною і єдиною. Необхідно визначити роль і місце прогностичних умінь в проектувальній діяльності. Також вимагають уточнення види методичних задач за змістом (наприклад, задачі на аналіз готових фрагментів уроків, на встановлення відповідності між цілями навчання та варіантом їх досягнення, на вибір оптимального способу організації діяльності учнів). Проте наш досвід використання навчально-методичних задач в практиці навчання студентів показує: поетапне їх розв'язання у процесі математичної підготовки є необхідною умовою формування технологічної грамотності майбутнього вчителя початкових класів.

Summary. The possibility of forming professional mathematical competence of modern teacher of primary classes through mastering professional technological abilities is grounded in the article. The classification of mathematical professional technological abilities of the graduate – the teacher of primary classes is given in the article.

Keywords: Professional mathematical competence, professional technological abilities.

Резюме. В статті обоснована можливість формування професійної математической компетентности современного учителя начальных классов через овладение им профессионально технологическими умениями. Дается классификация математических профессионально технологических умений выпускника-учителя начальных классов.

Ключевые слова. Профессиональная математическая компетентность, профессионально-технологические умения.

Резюме. У статті обґрунтована можливість формування професійної математичної компетентності сучасного вчителя початкових класів через оволодіння ним професійно технологічними вміннями. Наводиться класифікація математичних професійно технологічних умінь випускника-вчителя початкових класів.

Ключові слова. Професійна математична компетентність, професійно-технологічні вміння.

Література

1. Давыдов В.В., Маркова А.К. Концепция учебной деятельности // Вопросы психологии. - 1981.- № 6
2. Левина М.М. Технологий профессионального педагогического образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001.– 272 с. (с.25-56)
3. Моторіна В.Г. Технології навчання математики в сучасній школі: Монографія. – Х.: "Лемінги", 2001. – 262 с.

Подано до редакції 21.06.2008

УДК 137.15

АККОМОДАЦИЯ НАЦИОНАЛИЗМА, КАК АКТУАЛЬНАЯ КУЛЬТУРОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*Говоров Н.П., кандидат педагогических наук, доцент
РВУЗ КИПУ*

Современные исследования закономерностей развития этносов, возрождения их культуры становятся актуальной социально-исторической проблемой, приобретают важное значение в формировании личности современного человека. Проблема требует анализа таких категорий, как «культура», «этнос» и «нация», «традиция», являющихся базовыми для многих наук. В педагогической энциклопедии: «культура – исторически определённый уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и культурных ценностях» [1с 59]. Психологический аспект явления культуры изучается в

анализуванні їх; осмислювати навчальну інформацію, використовувати сучасні технології навчання, готовність ухвалювати практичні рішення з урахуванням ситуації, що виникла. Діяльнісний компонент припускає послідовність дій і операцій профільної підготовки. Інтегральною характеристикою емоційно-вольової сфери особи вчителя є сформованість відповідної культури відносин до навчальної діяльності конкретного профілю, культури взаємодії з природою, технікою і суспільством.

М. Пайтуш найважливішим у підготовці вчителя до профільного навчання вважає «формування здатності проектувати власну педагогічну діяльність залежно від типу освітньої установи, навчальної дисципліни та профілю класу»[11, с. 29]. Аналогічну думку, але більш обґрунтовану, висловлює А. Шербаф[1]. Вона серед найважливіших якостей майбутніх спеціалістів називає нелінійність мислення, яке дає великі можливості для адаптації, вибору альтернативи. Однією з характеристик нелінійного мислення автор називає також наявність у вчителя кругозору, значно ширшого від елементарної математики на рівні користувача.

Ми до цих вимог додамо, що випускник педагогічного ВНЗу повинен бути широко освіченим як в галузі елементарної, так і науково-популярної математики, знати ту літературу, яку можливо використовувати при роботі в школі як додатковий матеріал.

Якщо спробувати узагальнити ці вимоги до викладачів профільної школи згідно з функціями вчителя та проранжувати їх, то отримаємо, що серед вимог до вчителя профільної школи найчастіше йдеться(у порядку спадання) про здатність педагога виконувати інформаційно-педагогічну, комунікативну, розвивальну, конструктивну функції у сучасних умовах.

Майже не згадується така важлива функція вчителя, як мобілізаційна. А між тим, при проведеному нами опитуванні серед учителів з приводу тих труднощів, з якими вони зустрічаються при викладанні математики у гуманітарному класі, недостатня мотивованість учнів до вивчення предмету опинилась на першому місці. Тому вважаємо за необхідне до тих вимог, які висуваються перед учителем профільної школи, обов'язково додати й таку: уміння вчителя виконувати мобілізаційну функцію. Для цього вчитель повинен знати різні шляхи формування мотивів діяльності, знати інтереси учнів – гуманітаріїв, різні шляхи розвитку та підтримання інтересів дітей; уміти актуалізувати життєвий досвід школярів та їх знання з гуманітарних предметів, уміти керувати увагою; знати і використовувати прийоми стимулювання як окремих учнів, так і всього колективу.

Отже, профілізація навчання передбачає підвищені вимоги до професійної підготовки вчителя, його педагогічної компетентності, ерудиції, загальної культури.

Перелік професійно вагомих характеристик дозволяє розробити професіограму вчителя, яка слугує орієнтиром готовності до професійної діяльності. Детальну професіограму вчителя розроблено, зокрема, В. Сластьоніним, О. Кузьміною, Л.Спіріним, В. Семиченко. Одним із сучасних підходів до створення професіограм є діяльнісний.

В. Сластьонін вказує, що структура діяльності вчителя адекватно

продовження освіти у відповідній сфері професійної освіти. Ці нові вимоги до вчителя диктують необхідність подальшої модернізації педагогічної освіти».

Липова Л., Малишев В., Паламарчук Т. [9], аналізуючи професійні якості вчителя, потрібного профільній школі, висловлюють думку, що це повинна бути людина творча, генератор ідей, науково компетентний, розробник і реалізатор нових навчальних програм, який володіє психологічними знаннями, культурною спілкування. Педагог повинен організувати навчальну та пошукову роботу, вміти зацікавити дітей обраним предметом, бути консультантом, наставником, хорошим фахівцем і методистом. До параметрів оцінки професійної компетентності вчителя профільної школи автори відносять: здатність діяти згідно з набутим фахом, знання основних документів про школу та профільне навчання, засвоєння методологічних засад особистісно орієнтованого навчання, володіння змістом свого навчального предмета на високому рівні, методикою пошукового та наукового експерименту з предмета викладання. Учитель профільної школи самостійно розробляє елективні курси і забезпечує їх ефективне функціонування, використовує всю багатоманітність форм діяльності учнів, вміло організує самостійну роботу школярів з різними джерелами інформації. Додатково до традиційних використовує нові види, форми, методи й засоби визначення динаміки просування учнів у навчальному процесі, враховує їхнє індивідуальне зростання. Він будує логіку викладання предмету з огляду на запити часу, потреби і можливості учнів, потенції їхнього розвитку. Знається на сучасних технологіях навчання, працює з комп'ютером та використовує можливості інформаційних технологій для відкритої освіти. Забезпечує практичну орієнтацію освіти, формування компетентностей учнів, допомагає їм професійно самовизначитися. Вчитель тепер не лише носій знань, а й провідник для учнів у здобутті ними освіти, порадник для правильного вибору профілю навчання, для чого він повинен мати певне увлечення про нові спеціальності.

На думку І. Ареф'єва[2], майбутній вчитель профільної школи повинен знати специфіку наукового, світоглядного, змістовного, операційно-технологічного компонентів профільної роботи в школі на міжсистемному рівні. Такий вчитель повинен передати учням наступні види знань: про структуру особистості школяра, про освітній стандарт основної спеціальності, про сутність профільної освіти як частини змісту педагогічної діяльності в контексті соціально-економічного і культурного середовища, про питому вагу профільної підготовки в міжсистемній взаємодії навчальних дисциплін основної спеціальності. Особливу роль в підготовці педагога до профільного навчання Ареф'єв надає емоційно-ціннісним відносинам до знань і умінь з урахуванням регіональних особливостей. У структурі особистості вчителя, що впроваджує профільне навчання, автор виділяє інтелектуальну, діяльну і емоційно-вольову сфери. Інтелектуальним показником є багатогранна і багаторівнева система знань, до складу якої входять дидактико-методичні знання, професійне мислення, креативність і культура. Професійне мислення характеризує сукупність наукових понять, теорії і закономірностей основної спеціальності і профільного навчання, які дозволяють глибше розуміти розвиток особистості учня, стан виробництва, економічних і інших процесів,

связи с жизнью человека на основе активного усвоения им общественных форм сознания и поведения В ученый Ф. Боаса, понимает что культура - это совокупность моделей поведения, которые человек усваивает в процессе взросления и принятия им своей культурной роли. Л.С. Выготский и С.Л. Рубинштейн психические процессы рассматривают не сами по себе, а в контексте взаимоотношений человека с окружающим миром культуры. Всё, что нас окружает и что сделано рукой человека, весь мир культуры, в отличие от мира природы - всё это является продуктом человеческого воображения и творчества, основанного на этом воображении [2]. Только в результате сознательной деятельности «предметы» природы становятся «элементами» культуры – артефактами. «Человеческое в человеке порождается его жизнью в условиях общества, в условиях созданной человечеством культуры» [3]. Бесконечность человеческого опыта определяет беспредельность культуры. Исходя из этого, этнос – это исторически сложившаяся общность людей, носителей оригинальной культуры, обуславливающей стереотип поведения, направленный на поддержание этой культурной модели, имеющей внутри себя механизмы самосохранения, способствующие как адаптации к новому окружению (адаптивная функция культуры), так и приспособливанию окружения к своим нуждам и потребностям (адаптирующая функция культуры) Аккомодация-есть оперативная форма взаимоадаптации национализма одного этноса –к национализму другой нации. Сам же национализм в данном случае , на наш взгляд, являет крайнюю форму выражения этнокультуры народа и зачастую в ущерб других этносов общества. Нам важно точное понимание категорий «этнос» и «нация». Несмотря на смысловую идентичность и взаимозаменяемость, каждая из них несёт предметную определённую, охватывающую ту или иную грань отражаемых и исследуемых объектов. Нация является высшей ступенью, в которой синтезированы, во-первых, этническое - язык, устоявшиеся формы материальной культуры, народное искусство, фольклор, традиции, обычаи, особенности психического склада людей как наиболее устойчивые, консервативные элементы в национальном, во-вторых, социальное, включающее в себя социально- классовую структуру, систему социальных отношений, политические институты [4]. Нация тогда становится наивысшей ступенью развития этноса, когда степень его самосознание, социокультурная и институциональная зрелость могут привести к образованию государства – нации [5]. По наиболее распространённой на Западе точке зрения, этнос – это самоосознаваемая группа людей, которые имеют общие парадигмы традиции, не разделяемые другими, с которыми они контактируют. Эти парадигмы обычно включают в себя религиозные верования и практику, язык, общее понимание течения истории, общих предков, общую историческую родину [6]. Каждый индивид принадлежит к тому или иному этносу. Этническая принадлежность отражает какую-то сторону природы человека, гораздо более глубокую, внешнюю по отношению к сознанию и психологии, под которой понимается форма высшей нервной деятельности. Этничность обладает исторической глубиной и «организованностью», закреплённой в общественных и политических институтах. Этническая система – это всегда целостная

смысловая система. Внутри этноса выделяются субэтноты, необходимые для поддержания этнического единства как целого. При их сокращении до одного этнос становится реликтом. Во многих случаях этносы проявляют огромную сопротивляемость воздействию окружения и не ассимилируются. В США ирокезы живут маленькой группой (10 тыс. человек), не принимая «американского образа жизни». В Монголии тюрки, не сливаются с монголами, несмотря на сходство материального и духовного развития. Французы сохранились в Канаде с XVIII в., хотя развитие Канады и Франции различно. Цыгане уже тысячу лет остаются иноплемённой группой во всех странах, куда бы они ни попали [7]. Этничность культуры как «культурный инвариант» предполагает взаимодействие языков и культур разных народов, их взаимное обогащение до целостного «фундаментального основания» – мировой культуры.

Этнокультурологический подход, опираясь на приоритет общечеловеческих характеристик, открывает путь для глубокого рассмотрения феномена этнокультуры в социально-исторической ретроспективе, помогает выявлять связи изучаемых явлений с настоящим. Этнокультурная среда предполагает выработку единой этнической картины мира, общности психологических черт и форм его жизнеобеспечения, когнитивной ориентации, «правил жизни», этнического «самосознания», этнического «стереотипа» и «менталитета». Адаптация – процесс взаимного приспособления между культурой и внешней средой, направленный на выживание, стабильность и означает, что культура является продуктом взаимодействия между внешней средой и стратегией жизнедеятельности, это процесс, «посредством которого человек получает возможность продуктивно использовать для удовлетворения своих потребностей свою среду обитания. Каждая культура может быть истолкована как стратегия человеческой адаптации, а каждый элемент уникальной социальной модели как средство для получения из среды обитания максимальной энергии. Это предполагает, что вся культура, детерминируется, организуется, структурируется под влиянием стратегии его жизнедеятельности. Человеческое общество – самоорганизующаяся система, которая способна воспринять информацию об изменениях состояния окружающей среды и изменить определённые характеристики этносоциокультурной системы происходит это по принципу «культурных мутаций» – возникновения системы инноваций в обществе.

В культуре закрепляются только те инновации, поведенческие модели, которые являются адаптивными по отношению к окружающей среде. Оперативная адаптация-аккомодация в век информатизации, таким образом крайне важна.

Без глубокого осмысления культуры этноса невозможно понять его духовно-нравственные ценности. Человек действует в координатах национальных и общечеловеческих ценностей [8]. Культурное наследие, отражающее ценности разных цивилизаций, представляет собой компонент и обязательное условие социально-экономического и духовного развития общества. В системе любой этнокультуры заложен механизм воспитания у её членов не только уважения к другим культурам, но, в первую очередь, чувства

успешного втілення у старшу школу профільного навчання вказано і в Концепції профільного навчання. Документом пропонується «передбачити підготовку педагогічних кадрів з урахуванням потреб профільної школи та внести зміни у Державний стандарт вищої педагогічної освіти для спеціалістів і магістрів; планувати необхідну профілізацію студентів і магістерські програми з профільного навчання старшокласників, одержання вищої педагогічної освіти за кількома освітніми галузями, передбачені держстандартом загальноосвітньої школи», для забезпечення необхідного рівня професійної компетентності вчителів запровадити широкомасштабну систему перепідготовки: підвищення кваліфікації вчителів основної школи з орієнтацією на організацію до профільного навчання і його психолого-педагогічне забезпечення, учителів старшої школи, які викладатимуть профільні предмети і спеціальні курси». [6]

З'ясуємо, які вимоги щодо підготовки вчителів висуває введення профільного навчання у загальноосвітню школу.

В. Кремінь у світлі переходу старшої школи на роботу в умовах профільності наголошує на здатності вчителя «допомогти кожній дитині пізнати і розвинути себе», його готовності «варіювати зміст освіти, вимоги, підходи, готовність працювати як в умовах профільності предмета, так і в умовах непрофільності». Науковець вважає необхідним в умовах зміни парадигми освіти змінити зміст, структуру психолого-педагогічної, методичної та інформаційно-технологічної підготовки майбутніх вчителів, щоб зорієнтувати ці складові підготовки на «вироблення вміння організувати навчальний процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на розвиток особистості, її підготовку до розв'язання задач життєтворчості, вміння працювати в умовах вибору педагогічної позиції, технології, підручників, змісту, форм навчання тощо»[8, с.99]. Серед головних функцій учителя автор називає його вміння сприяти учням в ефективному і творчому освоєнні інформації, в розвиткові критичного осмислення здобутих знань. Серед нових якостей, які повинен мати сучасний учитель, В. Кремінь називає його готовність до нової професійної ролі(не носій знань, не наглядчак за учнями, а людина, що супроводжує процес самопізнання і саморозвитку дитини і спрямовує його відповідно до задатків школяра), до нової соціальної ролі(виховати самодостатню людину, усвідомити значення власного морального впливу), до професійних технологій, до нових технологій навчальної діяльності та інші. Андрущенко вважає, що новий учитель повинен бути психологом, соціальним працівником, підготовленим до життя і праці в системі ринково-демократичних відносин[12]. Головним інструментом успішної професійної діяльності вчителя І.А. Зяюн називає особистість педагога, його готовність відповідати таким професійним вимогам, як глибина знань, розвиненість педагогічного мислення, певних здібностей, умінь і навичок[12, с. 3].

І. Бурцева, Д. Єрмаков [5] вважають, що відповідно до Концепції, «вчитель профільної школи повинен забезпечувати проектування індивідуальних освітніх траєкторій, використання проектно-дослідницьких і комунікативних методів, формування компетентностей, необхідних для

Резюме. У статті аналізуються моделі соціального партнерства у системі освіти дорослих, розкривається його сутність; визначаються та обґрунтовуються цілі, функції, особливості, форми та види соціального партнерства в скандинавській системі освіти дорослих; обґрунтовується розгляд соціального партнерства як синергетичного механізму її функціонування та управління.

Ключові слова: моделі та рівні соціального партнерства, освіта дорослих, синергетичний механізм.

Резюме. В статье анализируются модели социального партнерства в системе образования взрослых, раскрывается его сущность; определяются и обосновываются цели, функции, особенности, формы и виды социального партнерства в скандинавской системе образования взрослых; обосновывается рассмотрение социального партнерства как синергетического механизма ее функционирования и управления.

Ключевые слова: модели и уровни социального партнерства, образование взрослых, синергетический механизм.

Summary. In the article the models and essence of social partnership in the adult education system are analyzed; the purposes, function, features, forms and levels of social partnership in the Scandinavian adult education system are defined and proved; social partnership as its a synergetic mechanism of its functioning and management is proved.

Keywords: models and level of social partnership, adult education, synergetic mechanism.

Література

1. Иванов С.И. Социальное партнерство как феномен цивилизации //Социология и социальная антропология. – 2005. – Том VIII. - №3. - С.79-99.
2. Олейникова О.Н. Социальное партнерство в сфере профессионального образования. – М.: Центр изучения проблем профессионального образования, 2001. – 87с.
3. Якимец В.Н., Никовская Л.И., Коновалова Л.Н. Теория и практика межсекторного социального партнерства в России / Монография. М.: ГУУ, 2004.- 286с.
4. Halvorsen H. Role of social partners in the development of training. Paper presented at the role of social partners in establishment and management of a continuing training system and the financing of vocational education and training, ETF Seminar, Bucharest, 2-3 October, 1998
5. The Danish Vocational Education and Training System by Pia Cort, 2nd edition. – Copenhagen: Danish Ministry of Education, 2008. – 58p.
6. Theunissen A-F. CEDEFOP and the Social Partners. -Thessaloniki:CEDEFOP, 1996.- 78p.
7. Vocational education and training in Sweden by K. Abrahamsson. Monograph. – Stockholm: Swedish Council for Work Life Research, 2000. – 139p.
8. Winterton J. A comparative analysis of social partnership approaches to vocational training in Europe. In: Montanheiro L., Haigh B., Morris D., Hrovatin N. (Eds) Public and Private Sector Partnerships: Fostering Enterprise PAVIC Publications, Sheffield, 1998, pp.685-96.

Подано до редакції 09.06.2008

УДК 371. 134 : 51

УЧИТЕЛЬ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

Панішева Ольга Вікторівна, аспірант

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

Упровадження профільної старшої школи є однією зі стратегічних ліній освітньої політики в Україні. Перехід до профільного навчання ставить цілу низку нових вимог до вчителя.

Мета нашої статті – проаналізувати та узагальнити вимоги до вчителя профільної школи взагалі та виокремити ті вимоги до професійної підготовки вчителя математики, які викликані необхідністю працювати у гуманітарному класі.

Проблемами профільної школи опікуються чимало дослідників. Серед них вітчизняні та зарубіжні науковці, зокрема, І.Ареф'єв, Н. Бібік, І. Бурцева, І.Гришина, С. Максименко, М. Пайтуш та інші[2; 3; 5; 9; 11 та інші]. Виокремлюючи проблеми, з якими на практиці зустрічається впровадження профільної освіти, вони називають відсутність підготовлених кадрів однією з найголовніших проблем. На необхідність підготовки кадрів як одну з умов

предпочтєння своїх культурних цінностей. На протязі історії розвитку етноса змінюються ціннісні орієнтації (результат вільного вибору людей), легко заїмаються і встрайваються в яку-небудь нову модифікації етнічної картини світу, що приводить до виникненню нової інтерпретації культурної теми етноса. Це періодично переживає кожен етнос. Процес вибору етносом ціннісної орієнтації здійснюється конкретними членами етноса. Культура включає в себе традицію, представляючи собою середоточі культурних парадигм, незмінних по суті, допускаючих тільки зовнішні, хоча іноді по видимості і дуже значущі зміни. Дві функції культури – підтримка порядку і зміна порядку – представляють дві сторони однієї медалі. Традиційне суспільство постійно змінюється [9]. Традиція - найважливіший інструмент передачі і освоєння культурної спадщини. Сьогодні в Україні приймається тезис про змінюваність і гнучкість культурної традиції, вона сприймається як щось рухоме і варіативне. Традиція розвивається тому, що той, хто є її носієм, прагне створити щось краще, більш підходяще. Система традицій кожного народу – це результат його виховних зусиль впродовж багатьох століть. Через цю систему народ виробляє себе, свою духовну культуру, свій національний характер і психологію сусідів. В період модифікації культурної традиції відбувається збагачення етнокультури. Досвід показує, що кожен народ намагається не тільки зберігати історично сформовані етнокультурні традиції, але і прагне перенести їх в майбутнє, щоб не втратити етнічної ідентичності. Слідство традиції, по суті, є реалізацією різних варіантів на сприйняту від попередніх поколінь тему. Традиції виконують роль соціальних механізмів передачі досвіду старшого покоління. В цьому заключається сутність преемственности. В розвитку культури велике значення має накоплення, збереження і преемственность культурних традицій, їх трансляція наступним поколінням. Завдяки преемственности забезпечується передача і освоєння основних традицій, ідей, форм і засобів етнокультурного розвитку, які передаються з покоління в покоління, розвиваючись, збагачуючись і змінюючись. Норми суспільного поведіння разом з сукупністю стійких соціально-економічних відносин, в кінцевому рахунку, регламентують окремі поведінку і поведінку в цілому членів суспільства, проектує і спрямовує розвиток підліткової особистості, виробляючи у неї певний життєвий досвід, а також внутрішні установки і автоматизм поведінки. Завдяки саме таким особливостям як преемственность, змінюваність і інертність можлива передача основних цінностей в вихованні від одного покоління до іншого, з урахуванням змін, що відбулися в Україні соціально-політичних, соціально-економічних умов. Традиції і преемственность забезпечують стійкість і стабільність культури.

Будучи не в силах змінити світ так, щоб мати можливість спроектувати на нього свою центральну культурну тему, етнос змінює принципи своєї внутрішньої організації і встановлює необхідну балансировку єдиної етнічної картини світу, яка впливає на

практике в формирование новых для данной культуры общественных институций. Мы должны изучать процесс развития индивидуальных культур, прежде чем сможем попытаться установить законы развития культуры всего человечества в мире. С динамической точки зрения культура может анализироваться в различных аспектах, таких, как образование, социальный контроль, экономика, система познания, верования, мораль, а также как способ творческой и художественной деятельности. Люди организуют культурные элементы, взаимодействуя друг с другом вербальным образом или с помощью символических действий. При всём многообразии культур, разнообразии культурных моделей, как в исторической ретроспективе, так и в многообразии этносоциальных комплексов они тождественны как продукты человеческой деятельности, имеющие «генетическое единство», обеспечивающие общность и развитие человечества. Для каждой модели этнического развития важно быть определённой и соответствующей культурным ценностям своего народа. В культуре содержатся модели поведения, следование которым даёт возможность добывать себе пропитание, строить жилища, изготавливать одежду наиболее рациональным для природных условий образом, позволяющим выжить в этих условиях и в условиях многонационального социума. Единство знания и культуры в историческом плане означает непрерывность и преемственность межкультурных и межнациональных связей. Этнос функционирует благодаря тому, что вырабатывает определённую систему сохранения и передачи этнокультурного опыта новым поколениям. Основные механизмы (способы, институты, формы) трансфера этнокультурного опыта формируются в структуре каждого этноса: семейные и народные бытовые обычаи, религиозные обряды, образцы художественного народного творчества, образовательные институты, материальная культура. Для обеспечения социально-исторической преемственности и устойчивости форм существования этносов осуществляется эффективное функционирование каналов этнокультурного наследования, обеспечивающих существование этноса. Человек - существо историческое, живущее в социальной и в этнической среде. Культура как социально-исторический феномен, является одной из составляющих обобщенного критерия конкретного исторического бытия, синкретичное явление, специфический способ жизнедеятельности в единстве и многообразии исторически выработанных форм. Это фон для гармоничных отношений человека с природой, обществом и самим собой, синтез материальных и духовных ценностей, необходимое условие гармоничной взаимосвязи с окружающим миром и обеспечения цивилизованного будущего. Оригинальность каждой этнокультуры заключается в таких компонентах культуры, как материальная культура, этническое самосознание, этнический менталитет, этнический стереотип, традиционная преемственность, ценностная ориентация, общность психологических черт и форм жизнеобеспечения, когнитивная ориентация. Этнокультурная среда предполагает выработку единой этнической картины мира, исследуемой через ценности и ценностные ориентации.

Важнейший инструмент передачи и освоения этнокультурного опыта - традиция. Система традиций любого народа - это результат его

энтропии у зовнішнє середовище. Ці процеси повністю характерні для такої складної системи як скандинавська освіта дорослих, для якої соціальне партнерство виступає як потенціал хаосу, що здатний народжувати новий порядок, а причиною такої зміни виступає самоорганізація, до якої здатна система освіти дорослих. Водночас, соціальне партнерство забезпечує необхідний зв'язок із зовнішнім середовищем (у даному випадку, ринком праці) і дає можливість системі освіти дорослих адекватно реагувати на хаотичний вплив середовища і таким чином зберігати свою стійкість. Зазначимо, що кожен з учасників соціального партнерства має свої сильні сторони, а в сумі вони дають потужний синергетичний ефект, який досягається за рахунок чітко налагодженого механізму регулювання партнерства, узгодженості дій між суб'єктами впливу. Саме соціальне партнерство здатне прогнозувати точки бифуркації (точки найбільшої несталості), які провокуються змінами в освітніх потребах, змінами вимог до компетентностей дорослої людини та передбачати моменти найбільшої несталості системи. Водночас, соціальне партнерство здатне організувати впливи на систему освіти дорослих, які призводять до появи її нових структур.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Аналіз та узагальнення синергетичних ефектів соціального партнерства у скандинавській системі освіти дорослих дозволив зробити такі **висновки**: існуючі моделі соціального партнерства в освіті відповідають політичним та економічним умовам розвитку країни. Некооперативна модель соціального партнерства у скандинавських країнах відображає їх національну специфіку, історичні та культурні традиції; політика соціального партнерства в освіті дорослих сприяє розвитку та поглибленню демократії, утвердженню цивілізаційних форм узгодження різноманітних інтересів різних соціальних груп, формуванню відкритого демократичного громадянського суспільства; соціальне партнерство є важливою передумовою для формування, адаптації та відновлення висококваліфікованої робочої сили в умовах швидких технологічних змін; створенню гнучкої та динамічної системи освіти дорослих; соціальне партнерство як синергетичний механізм управління забезпечує вибір освітньої стратегії у системі освіти дорослих, яка орієнтована на тенденції ринку праці, розробку програм самоорганізації, гнучкість та мобільність, саморозвитку та адаптаційності структур системи освіти дорослих; організацію навчального процесу (розробку навчального плану, навчальних програм, методів навчання тощо) у відповідності з вимогами ринку; соціальне партнерство в освіті дорослих виконує такі функції: інформаційно-аналітичну; фінансово-матеріальну, інформаційно-дорадчу, інформаційно-координуючу, інформаційно-консультуючу, інформативно-комунікативну; скандинавський досвід соціального партнерства в освіті дорослих може стати у нагоді при розбудові української системи освіти дорослих, формуванні законодавчої бази, створенні організаційних структур, які представляють інтереси держави, освіти, бізнес-структур тощо.

Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може бути дослідження моделей фінансування системи освіти дорослих на основі соціального партнерства.

провідний напрямок руху організації, що визначає довгострокові глобальні цілі та їх досягнення, то стратегічне соціальне партнерство спрямоване на: формування цілей довгострокової взаємодії; розробку певної стратегії; створення органів (комітетів, рад тощо), які здійснювали б взаємодію між партнерами на регіональному та місцевому рівнях; збір та аналіз інформації щодо ринку праці.

Оперативна модель соціального партнерства спрямовується на визначення компетентностей, якими повинен володіти учасник ринку праці; організацію навчання на робочому місці; створення та реалізацію сумісних програм та проектів, які спрямовані на регіональний та місцевий розвиток освіти дорослих; залучення інвестицій. Прикладом реалізації оперативного соціального партнерства у Фінляндії є створення національної системи підготовки інструкторів з навчання на робочому місці; реалізація проектів щодо розробці програм навчання на робочому місці для конкретної галузі виробництва; ініціювання проектів із залученням виробників обладнання та матеріалів задля набуття відповідних практичних умінь тими, хто навчається у роботі з новим обладнанням; організація секцій трудового життя. Основними завданнями секцій трудового життя є постійна взаємодія між конкретними сферами економіки та навчальними закладами освіти дорослих, що досягається рівним представництвом у секції робітників певної галузі та освіти дорослих. Це дозволяє прогнозувати потреби у компетентностях конкретної сфери виробництва, розробляти відповідні навчальні програми, здійснювати моніторинг практичних умінь та навичок [2].

У Швеції, у контексті оперативного соціального партнерства створюються специфічні центри технологій. До того ж, в одному муніципалітеті це може бути центр з досить великим штатом співробітників та значними економічними ресурси, а в іншому – його може представляти одна людина, яка опікується контактами між освітніми закладами та бізнесовими структурами. Такі центри фінансуються провайдером освіти дорослих, муніципалітетами та бізнес-структурами, мають сучасне обладнання, яке дозволяє розширити надання освітніх послуг дорослим та підвищити його якість. Починаючи з 90-х років держава виділяє спеціальні гранти на розвиток таких центрів. Такими потужними центрами є Центр розвитку та освіти у Нікепінгу та Катринехольмі, де є можливість познайомитися з новими технологіями, підвищити кваліфікацію [7].

Проведений аналіз стратегічного та оперативного соціального партнерства у скандинавській системі освіти дорослих дозволяє розглядати його як синергетичний механізм, що забезпечує динамізм та гнучкість освіти дорослих в адаптації її до швидкоплинних вимог соціуму та ринку праці.

З точки зору синергетичного підходу процес переходу до нової якості розглядається через стан хаосу, такого ж закономірного етапу, що і порядок. Тоді, сам процес – це закономірне чергування порядку та хаосу (детермінований хаос). Концептуальним фундаментом синергетичного підходу виступає дисипативна структура, яка може існувати тільки при умові постійного обміну інформацією з середовищем. Таким чином вона підтримує свою впорядкованість (низьку ентропію) за рахунок скидання надлишкової

воспитательных усилий в течение многих веков.

Мир полон противоречий между этносами, обладающими различными этническими картинами мира и этническим самосознанием, носителями различных стереотипов и менталитета. Имеющиеся общие проблемы, требуют межкультурного сотрудничества для их решения. В этом разнообразии единым объединяющим фактором является «культура одного» как результат «усовершенствования ума» посредством образования, которая служит основой возрождения и развития этнической культуры как социально-исторического феномена.

Таким образом - сущность нацкультуры познается на границах поликультур. Единственной формой сосуществования этнокультур является диалог, так как осмысление судеб чужой культуры помогает лучше понять себя. «Полекультурность» адекватна принципу диалога и взаимодействия культур.

Аккомодация же есть оперативный диалог ввазаимоадаптации нацкультур и их крайних видов национализмов. На разных исторических стадиях развития Украины взаимосвязь культуры и этноса проявляется в специфических формах, и каждая этнокультура проявляется в той или иной форме во всемирной культуре.

Література

1. Розенцвейг В.Ю. О языковых контактах // Вопросы языкознания. 1963. № 1. С. 57-66.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. М., 1982 – 1984, Т. III.
3. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977 380 с.
4. Леонтьев А.А. Не надоели ли быть глухонемым? Коммуникативное обучение иностранному языку: Межвуз. сб. науч. тр. Москва-Пермь, 1998. С. 3-8.
5. Бабаков В.Г., Семёнов В.М. Национальное сознание и национальная культура (методологические проблемы). М., 1996. 70 с.
6. Аверьянов Ю.И. Политология. Энциклопедический словарь. М., 1993. С. 2 Артановский С.Н. Об абсолютной ценности личности // Вестник ЛГУ. Сер. 6. Вып.3. № 20. 1988. С. 23-31.
7. Гумилёв Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. М., 1993. 520 с.
8. Трушин Д. Эти годы уносят здоровье детей // Общая газета. 1994. № 6/31. 11 февр.
9. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5. С. 17-18.

Подано до редакції 12.06.2008

УДК 371

ТЕХНОЛОГІЇ ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОГО СЛОВА

Горбунова Наталія Володимирівна, к.пед.н., професор кафедри педагогіки

РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м.Ялта)

Актуальність проблеми. Як справедливо зазначає Т.М.Котик, в українській дошкільній лінгводидактиці ще не створено цілісної системи методичного забезпечення кожного етапу навчання мови від народження до шкільного віку.

Ступінь розробленості проблеми. Найбільш повно вивчено й представлено в методичному аспекті процес навчання рідної мови дітей шостого року життя. Розроблено й науково обґрунтовано чотири методики для здійснення різних напрямів словникової роботи (автори Н.Р.Кирста, Н.В.Кудикіна, Ю.А.Руденко, Н.П.Савельєва); для формування граматично правильного мовлення – три методики (автори: К.Л.Крутії, Н.А.Лопатинська,

Н.В.Маковецька); розвитку діалогічного мовлення – дві методики (автори: Н.І.Луцан, В.В.Любашина); розвитку монологічного мовлення – десять методик (автори: О.І.Білан, Н.В.Водолага, Н.В.Гавриш, В.Г.Захарченко, С.В.Ласунова, Н.В.Маліновська, О.С.Монке, Н.П.Орланова, Т.Г.Постоян, Л.І.Фесенко) з розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Для дітей четвертого року життя розроблено дві методики словникової роботи (автори А.П.Іваненко, В.І.Коник), а для навчання дітей п'ятого року життя – одну методику виховання звукової культури мовлення (автор: О.С.Трифопова). Найменше уваги приділено навчанню дітей раннього віку. Розроблено методику активізації мовлення дітей 2-3 років життя (автори Т.І.Науменко, О.В.Саприкіна).

Мета статті: систематизувати технології збагачення словника дошкільників засобами художнього слова.

Основний зміст статті. Технологія – це конкретний спосіб здійснення навчання на основі застосування певного засобу, тобто як і за допомогою чого. Технологія чітко визначає мету, окреслює набір засобів чи характеризує основний засіб здійснення навчання та визначає послідовні етапи. Технологія має бути легко відтворювана, алгоритмізована, проста у застосуванні.

Технологія збагачення значення слів на основі використання театральної абетки (автор Н.В.Водолага)

Мета: збагачувати словник дітей у т.ч. і театальною термінологією на основі використання театральної абетки.

Засіб навчання: театр, театральні вистави.

Обладнання: „Театральна абетка”, різні види театру (настільний, пальчиковий, картонажний, тіньбовий, ляльковий, бі-ба-бо і т.ін.).

Умови: взаємозв'язок основних напрямків роботи (літературно-мовленнєвого, мовленнєвотворчого, театально-ігрового); комплексне розв'язання мовленнєвих завдань (розвитку словника, вдосконалення звуковимови, формування інтонаційної виразності, граматичних умінь та навичок); раціональне поєднання різних типів (фронтальні, групові, індивідуально-групові) і видів (заняття з ознайомлення з художньою літературою, заняття з розвитку мовлення, заняття театального гуртка) занять; інтеграція різних видів дитячої художньої діяльності (образотворчої, музично-ритмічної, мовленнєвої, театралізованої); занурення дітей в активну театралізовану діяльність на основі інформаційно-змістової обізнаності; забезпечення адекватного використання театралізованої діяльності в навчально-виховному процесі та доцільної частотності планування різних її видів; особиста зацікавленість вихователя в означеному виді дитячої діяльності.

Етапи навчання: робота велась за трьома основними напрямками: літературно-мовленнєвим, мовленнєвотворчим, театально-ігровим, кожен із яких набував певного змісту на послідовних етапах навчання.

Мета *першого етапу* – ознайомлювального – полягала в ознайомленні дітей із жанровими та композиційними особливостями літературних творів та можливістю їх відтворення засобами театру, театальною термінологією та видами театру. У процесі навчання звертали увагу дітей на відповідність змісту

навчальними програмами, розробка рекомендації щодо їх вдосконалення.

Міжсекторному рівню відповідають Профспілкові комітети, до складу яких входять роботодавці та службовці в однаковій кількості. Кожен комітет відповідає за одну чи декілька кваліфікацій. Так, у 2008 році було створено 120 комітетів. Одна з їх головних цілей – завдяки участі соціальних партнерів гарантувати актуальність та якість програм навчання, їх відповідність вимогам ринку праці. Профспілкові комітети не тільки відповідають за адаптованість програм, але і здійснюють контроль за розвитком умінь та навичок, які повинні формуватися у тих, хто навчається на основі запропонованих програм та розробляють рекомендації щодо їх вдосконалення. Водночас, профспілкові комітети можуть рекомендувати розробку нових програм та вилучення застарілих. Тобто, присутність соціальних партнерів у профспілкових комітетах повинна гарантувати, що навчальні програми відповідають потребам ринку праці на національному (державному) та локальному рівнях. Іншим важливим аспектом їх діяльності є надання дозволу на освітню діяльність підприємствам та навчальним закладам з підготовки та перепідготовки кадрів. Комітет контролює наявність в організації організаційного, методичного, матеріально-технічного забезпечення для підготовки кваліфікованого спеціаліста.

Особливістю організації міжсекторного соціального партнерства у професійній освіті дорослих Данії є розподіл відповідальності між Міністерством Освіти та соціальними партнерами ринку праці: Міністерство освіти відповідає за надання знань з базової освіти, а соціальні партнери за навчання для ринку праці. Місцеві (локальні) навчальні комітети складаються з членів, які представляють профспілкові комітети. Вони призначаються Профспілковим комітетом, але за рекомендацією місцевих філіалів підприємств чи організацій. Місцеві навчальні комітети включають також представників навчальних закладів, вчителів, та тих, хто навчається. Основною їх функцією є консультування та встановлення контакту між навчальними закладами та місцевим ринком праці.

На рівні компаній приділяється велика увага ідентифікації поточних та необхідних у майбутньому компетентностей робітника. Для цього проводять щорічне інтерв'ю роботодавця та службовця. Після аналізу його результатів, визначають потреби у набутті тієї чи іншої компетентності. Приблизно 75% службовців, які проходять інтерв'ю отримують можливість пройти курс навчання [5].

Аналіз законодавчої бази освіти дорослих та наукової літератури показує, що на регіональному та місцевому рівнях соціальне партнерство виступає інструментом стратегічного управління скандинавською системою освіти дорослих. При цьому використовуються моделі стратегічного та оперативного соціального партнерства.

Аналіз законодавчої бази освіти дорослих та наукової літератури показує, що на регіональному та місцевому рівнях соціальне партнерство виступає інструментом стратегічного управління скандинавською системою освіти дорослих. При цьому використовуються моделі стратегічного та оперативного соціального партнерства. Оскільки стратегію необхідно розглядати як

міжнародні програми та проекти, що проводяться під егідою міжнародних організацій, наприклад, Програма Grundtvig.

На наднаціональному рівні соціальне партнерство в освіті дорослих відбувається через Північну Раду, яка була створена у 1952 році та Раду Міністрів Північної Європи, що працює з 1971 року. Стратегічними завданнями соціального партнерства, на цьому рівні, є: освіта впродовж життя та компетентність, ратифікація особистісної та професійної компетентності (розвиток методології ратифікації неформальної освіти тощо); якість, індикатори, ефективність інвестицій в освіту дорослих; співпраця, що спрямована на конкурентоспроможність у роботі та у громадянському суспільстві (навчання на робочому місці, навчання у громадянському суспільстві, навчання незаможних верст населення, тощо); співпраця задля особистісного розвитку громадян та демократичного суспільства, розвиток через підготовку вчителів для дорослих та розвиток методології освіти (групове навчання, гнучке навчання та ІТ, громадянська освіта, навчання для стійкого розвитку, тощо).

На національному рівні соціальне партнерство відбувається на трьох рівнях: державному, регіональному чи міжсекторному та локальному (місцевому) та рівні організацій. На державному рівні функціонування здійснюється через Міністерства освіти та інші національні комітети. Наприклад, у Данії державний рівень представлений Міністерством освіти та Консультативною Радою з професійної освіти (REU). Міністерство освіти відповідає за формування загальної освітньої політики та гарантує відповідність освіти дорослих вимогам ринку. Водночас, Міністерство Освіти несе відповідальність та здійснює контроль за якістю освіти, наданням більшої автономії навчальним закладам у відповідності з реформами 1989 року (гнучкішими стали навчальні плани, програми, враховувалися особливості місцевої специфіки та вимог ринку праці), 1996 року (посилювалася гнучкість навчальних програм та їх компетентнісна орієнтованість), 2000 року (затверджувалося нове бачення навчального процесу, з більшої свободою вибору та можливостями навчання як для вчителя, так і для учнів). Консультативна Рада з професійної освіти (REU) концентрується на загальних національних проблемах професійної освіти дорослих Данії. У своїй діяльності Рада керується положеннями Закону про професійну освіту (The Act on Vocational Education and Training LBK no. 561 of 06/06/2007), Інструкцією про професійну освіту (The Regulation on Vocational Education and Training (Main regulation no. 1518 of 13/12/2007), Законом про інституції, що надають професійну освіту (The Act on Institutions Providing Vocational Education and Training (LBK no. 136 of 01/03/2006), Законом про прозорість та відкритість навчання (The Act on Transparency and Openness (LBK no. 880 of 19/09/2005), Законом про можливість освітнього та професійного вибору (LBK no. 770 of 27/06/2007). До складу Консультативної Ради з професійної освіти (REU) входять 25 представників соціальних партнерів, керівники навчальних закладів, вчителі. Її основна мета – консультування Міністерства Освіти з питань професійної освіти, у тому числі, професійної освіти дорослих, визначення поточних тенденцій на ринку праці, здійснювання контролю за

тексту літературного твору його теми; мовних засобів, композиційних особливостей - певному жанру. У зв'язку з цим дітей учили емоційно сприймати та розуміти театральну виставу; підводили до усвідомлення того, що в театральній виставі актори не просто маніпулюють ляльками, виконують певні дії, а відбувається передача певного сюжету. Власні мовленнєві дії дітей на першому етапі були переважно відтворювальними, імітаційними. Вихователь допомагав дитині не тільки відтворити в переказі сприйнятий текст, а й побудувати власні зв'язні висловлювання. Задля цього було розроблено систему спеціальних мовленнєвотворчих завдань, ігор, вправ. На цьому етапі навчання здійснювалося за принципом комплексного поєднання мовленнєвих завдань (розвитку словника, вдосконалення звукомови, формування інтонаційної виразності мовлення, граматичних умінь та навичок). Експериментальна робота фрагментарно включалася до змісту різних видів мовленнєвих занять (розповідь за картиною, складання казки за набором іграшок, переказ і т.ін.) та занять із ознайомлення з художньою літературою.

Другий етап – пошуково-діяльнісний – передбачав розвиток умінь дітей аналізувати художні твори за змістом і формою у процесі виконання творчих мовленнєвих завдань, ігор, під час бесід за змістом художніх творів. На цьому етапі дошкільників учили складати сюжети на словесній основі; розробляли сценарії за невеличкими віршованими текстами; влаштовувати гру в театр, організувати театралізовані ігри з використанням різних видів театру (іграшок, ляльок, картинок). Мовленнєві заняття та заняття з ознайомлення з художньою літературою будувалися за принципом інтеграції різних видів дитячої художньої діяльності. Власні дії дітей у художньо-мовленнєвій діяльності на цьому етапі було визначено як випробувально-пошукові. Позиція вихователя теж змінювалася - від керівника та організатора до учасника гри.

Третій етап – самостійно художній – було спрямовано на розвиток умінь дітей вживати у власних зв'язних висловлюваннях діалоги, образні мовні вирази, дошкільників підводили до усвідомлення ролі у створенні художнього образу; вчили самостійно складати сюжети, розробляти сценарії на основі комбінування знайомих сюжетів, уведення нових персонажів до відомого тексту; готувати та влаштовувати вистави за самостійно розробленими сценаріями. Власні дії дітей у художньо-мовленнєвій діяльності набували переважно творчо-імпровізаторського характеру, а діяльність педагога обмежувалася опосередкованим керівництвом театралізованою діяльністю дітей. Зацікавлене, шире ставлення педагогів до театралізованої діяльності дітей спонукало їх до самостійності, ініціативності, високої активності [1].

Технологія уточнення словника старших дошкільників засобами мовленнєвотворчої діяльності (автор Н.В.Гавриш)

Мета: визначити і науково обґрунтувати особливості та специфіку розвитку мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві; розробити та апробувати експериментальну методiku збагачення та стимулювання словесної творчості дітей старшого дошкільного віку.

Засіб навчання: мовленнєвотворча діяльність, художня література.

Обладнання: ілюстрації до творів художньої літератури, різні види

театру, геометричні фігури, аркуші паперу, олівці.

Умови. Забезпечення взаємозв'язку основних напрямків навчання: розвитку художньо-естетичного сприймання літературних творів і активного творчого ставлення дітей до літературно-мовного матеріалу; літературознавчої пропедевтики; розвитку зв'язного мовлення, виховання мовленнєвої культури дошкільників; розвитку уяви, дивергентного мислення та інших психічних процесів, а також пізнавальної активності дітей; збагачення емоційно-чуттєвого і когнітивного досвіду. Створення сприятливих умов для розвитку мовленнєвотворчої діяльності дітей: спеціально організована цілеспрямована робота з розвитку мовленнєвотворчої діяльності; створення у групі духопіднесеної атмосфери, відкритої до пошуку й експерименту; інтеграція різних видів дитячої діяльності (пізнавальної, ігрової, образотворчої, музичної, театралізованої, художньо-мовленнєвої); зацікавлене ставлення педагога, який сам є творчою особистістю, до дитячої творчості.

Етапи навчання. Метою першого етапу було створення умов опосередкованого впливу на розвиток мовленнєвотворчої діяльності дітей передусім через формування необхідного для виконання мовленнєвих завдань рівня мовленнєвої компетентності. Головною змістовою лінією першого етапу навчання був розвиток зв'язного мовлення при усвідомленні значущості всіх інших напрямків роботи. Функціональна лінія мовленнєвого навчання виявлялась у формуванні структури та лексико-граматичного забезпечення зв'язного висловлювання.

На другому етапі ставилася мета - створити умови цілеспрямованого розвитку інтелектуально-творчих та мовленнєвих здібностей дітей, що є важливою складовою їхньої мовленнєвотворчої діяльності. Пріоритетною змістовою лінією було визначено інтелектуально-творчу спрямованість спеціальних завдань та занять. Функціональна лінія мовленнєвої роботи була пов'язана з формуванням зв'язності, цілісності складених текстів.

Мета третього етапу полягала у створенні умов для збагачення різних видів діяльності на основі розвитку мовленнєвотворчої діяльності дітей. Головною змістовою лінією цього етапу було визначено художньо-естетичний напрямок при усвідомленні важливості всіх інших напрямків. Функціональна лінія виступала у зосередженні уваги на важливій характеристиці зв'язного висловлювання – образній виразності [2].

Технологія збагачення словникового запасу старших дошкільників експресивною лексикою (автор Ю.А.Руденко)

Мета: збагачення словника дітей старшого дошкільного віку експресивною лексикою українських народних казок

Засіб навчання: дидактичні завдання за текстами українських народних казок

Обладнання: тексти українських народних казок, платівки, діафільми, відеофільми

Умови: розуміння дітьми змісту казкових текстів; цілеспрямований добір експресивної лексики за змістом казок; усвідомлення дітьми наявності експресивних засобів у текстах казок і власному мовленні; наявність позитивних емоційних стимулів щодо пошуку дітьми відповідних слів, фраз,

фінансування; структурними змінами в системі освіти дорослих; глобалізацією та інтернаціоналізацією; зміною цілей освіти: від освіти на все життя до освіти впродовж життя; прагненням підвищення якості освіти, мобільності дорослої людини, розвитком освіти впродовж життя; активізації ролі неформальної освіти дорослих як механізму розбудови громадянського суспільства.

Зазначимо, що за класифікацією Міжнародної Організації Праці до соціальних партнерів у галузі професійної освіти відносять: окремих громадян, сім'ї, спільноту (державні навчальні заклади та їх мережі, їх керівництво), приватні структури, які опікуються навчанням, суспільні структури (асоціації, об'єднання), робітників та їх організації (усіх рівнів), роботодавців та їх організації (всіх рівнів), державу. Це означає, що суб'єктами соціального партнерства в системі освіти дорослих можуть виступати: навчальні заклади, громадяни, роботодавці, органи державної влади, органи місцевого самоврядування. Зазвичай, їх об'єднують у державний сектор, недержавний сектор, бізнес-структури. Така методика отримала назву «трипартитизму».

Останнім часом, набула поширення концепція міжсекторного соціального партнерства, яка у якості предмету партнерства розглядає увесь спектр соціальних проблем. Таке партнерство функціонує як конструктивна взаємодія організацій з двох чи трьох секторів (державна, бізнес, некомерційний сектор) у вирішенні соціальних проблем, забезпечуючи синергетичний ефект від «об'єднання» різних ресурсів та вигідне кожній із сторін [3, с.15].

Аналіз зарубіжного досвіду [2; 4; 5; 6; 7; 8] показав, що існує декілька провідних моделей соціального партнерства у галузі освіти (освіти дорослих). Критерієм їх виділення став ступень децентралізації /централізації управління освітою: ліберальна модель, яка відповідає децентралізованому управлінню (Велика Британія); модель державного втручання при централізованому управлінні (Франція); некооперативна модель при децентралізованому централізмі в управлінні (Швеція, Данія, Фінляндія, Норвегія, Ісландія); «змішана» модель, яка поєднує у соціальному партнерстві характеристики попередніх моделей (Німеччина).

Вивчення скандинавського досвіду соціального партнерства доводить ефективність некооперативної моделі, за якою діяльність соціальних партнерів у галузі освіти дорослих має законодавче підкріплення та відбувається на національному (державному, регіональному, муніципальному рівнях), наднаціональному (у межах скандинавського регіону) та міжнародному рівнях.

На міжнародному рівні скандинавські країни залучені у соціальне партнерство, яке здійснюється у чотирьох напрямках: неперервна професійна освіта; професійна орієнтація молоді та дорослих; професійні кваліфікації, включаючи прогнози та аналіз запитів та пропозицій умінь на ринку праці та взаємне визнання та прозорість документів про освіту та навчання; ресурси та фінансування. Саме соціальне партнерство забезпечує розвиток скандинавської системи освіти дорослих у відповідності з вимогами, які висуває міжнародна спільнота до підготовки компетентного спеціаліста. Це збільшує мобільність дорослої людини, активізує її суспільну діяльність щодо розбудови громадянського суспільства. Свідомим успішним таким партнерством є

Н.П. Литвинова, О.С. Марон, О.П. Тонконогая та інш. Цікавими є дослідження Н.В.Абашкіної, де аналізується та узагальнюється німецький досвід функціонування соціального партнерства у професійній освіті.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проте, *проблема* соціального партнерства як механізму функціонування та управління освітою дорослих у скандинавських країнах досліджена недостатньо.

Формулювання цілей статті (постановка завдань). Звідси, *метою* нашої статті є: вивчення та узагальнення скандинавського досвіду щодо соціального партнерства як синергетичного механізму в освіті дорослих.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Концепція соціального партнерства розроблялася європейськими дослідниками як метод цивілізованого вирішення соціально-трудоових конфліктів. Проте, соціальне партнерство виступає як багатофункціональний, полісуб'єктний феномен, який використовується у різних сферах соціального життя. У широкому значенні, соціальне партнерство розуміють як об'єднання зусиль осіб чи організацій для вирішення загальних цілей чи задля досягнення значущої для всіх цілі [1].

Об'єктивними чинниками соціального партнерства в освіті стають глибинні зміни, які відбуваються у галузі праці та зайнятості, необхідність вирішення економічних проблем та підтримки конкурентноздатності підприємств та держави, в цілому, на тлі швидкого розвитку технологій; потреба у постійному навчанні дорослого населення з метою набуття професійних компетенцій у відповідності з вимогами ринку праці, які швидко змінюються. У цьому контексті соціальне партнерство розглядається як засіб вирішення протиріч між освітою та ринком праці, як механізм розвитку та адекватного функціонування системи освіти дорослих. Водночас, компетентнісний підхід можна розглядати як спробу привести у відповідність освіту та потреби ринку праці, тобто компетентнісний підхід тісно пов'язаний та зумовлений запитом на освіту з боку роботодавців – тих, кому потрібен компетентний спеціаліст [4].

Тому, під соціальним партнерством, у контексті нашого дослідження, ми розуміємо особливий тип взаємодії, філософію взаємовідносин та взаємодію системи освіти дорослих з суб'єктами та інститутами ринку праці, державними та місцевими органами влади, суспільними організаціями, яка носить взаємовигідний та ефективний характер та спрямована на узгодження та реалізацію інтересів усіх учасників цього процесу. Звідси, провідною метою соціального партнерства у галузі освіти дорослих є спрямування колективних зусиль на підвищення ефективності навчання, досягнення рівного доступу до навчання та стійкого розвитку навчання з врахуванням потреб особистості, підприємств, суспільства та держави задля стійкого соціально-економічного розвитку та у межах концепції освіти впродовж життя.

Формування інституту соціального партнерства у скандинавській системі освіти дорослих зумовлюється такими факторами: необхідністю зняття протиріч між ринком праці та ринком освітніх послуг; законодавчим закріпленням автономії освітніх закладів; диверсифікацією джерел

речень з експресивними засобами; наявність позитивних емоційних стимулів щодо пошуку дітьми відповідних слів, фраз, речень з експресивними засобами; моделювання ігрових ситуацій за змістом казок; моделювання ігрових мовленнєвих ситуацій за змістом казок; взаємозв'язок різних видів діяльності (навчально-мовленнєвої, ігрової, театральної-ігрової, художньо-мовленнєвої, образотворчої).

Етапи навчання. Перший етап - відбірково-аналітичний - передбачав добір та аналіз казок, що відповідають віковим особливостям дітей старшого дошкільного віку і сприяють збагаченню словника дітей експресивною лексикою, наявною в казках, а також складання словників – мінімумів за змістом казок. Аналіз казкових текстів здійснювався за педагогічним і лінгвістичним критеріями. Педагогічний критерій передбачав аналіз дібраних казок щодо відповідності меті дослідження та доступності їх віку дітей. Показниками означеного критерію виступили: доступність віку; виховне, пізнавальне, естетичне значення сюжету; своєрідність викладу; наявність у сюжетній фабулі емоційно-виразного підтексту; композиційні особливості казки (зачин, кінцівка, розвиток дій); достатній запас експресивної лексики; доцільність її використання в мовленні дітей.

Метою другого – первинно-ознайомлювального - етапу було ознайомлення дітей з українськими народними казками, введення у словник дітей нової лексики. Змістовий аспект роботи передбачав розповідання українських народних казок, введення у словник дітей експресивної лексики. Проводились літературні вікторини, показ театрів за змістом казок, прослуховування платівок, перегляд діафільмів, кінофільмів, телепередач і відеофільмів за змістом казок.

Третій, продуктивно-модельюючий, етап дослідження передбачав активізацію експресивної лексики в різноманітних мовленнєвих ситуаціях за змістом українських народних казок. Змістовим аспектом роботи означеного етапу було занурення дітей в активну навчально-мовленнєву та художньо-мовленнєву діяльність за змістом українських народних казок.

Метою четвертого (творчо-імпровізаторського) етапу було самостійне використання дітьми експресивної лексики в різних видах діяльності (навчально-мовленнєвій, художньо-мовленнєвій, театральній-ігровій). Змістовий аспект роботи передбачав подальшу активізацію в мовленні дітей експресивної лексики в іграх – драматизаціях, інсценуванні, показі дітьми театрів і вистав, іграх за сюжетами казок, літературних вечорах і святах казки і ранках [4].

Технологія розвитку активного словника дітей третього року життя у процесі художньо-предметної діяльності (автор О.В.Саприкіна)

Мета: розвиток активного мовлення дітей третього року життя у процесі художньо-предметної діяльності.

Засіб навчання: художньо-предметна діяльність, художня література.

Обладнання: папір, олівці.

Умови: поступове збагачення мовленнєвих жанрів дитячого мовлення у процесі художньо-предметної комунікації; поетапне формування персонального дискурсу дітей третього року життя через застосування

спонукальних мовленнєвих дій педагога; стимулювання мовленнєвої активності дітей засобами художнього слова.

Етапи навчання. Перший етап – орієнтовних мовленнєвих дій – передбачав залучення дітей до мовленнєво-ігрових та предметно-ігрових ситуацій, у яких на тлі спільної з дорослим діяльності, знайомства з властивостями предметів у контексті художньо-предметної діяльності відбувалась активізація таких мовленнєвих жанрів, як звернення, прохання, вказівки, етикетні жанри. Спонукальними діями виступили діалогізований монолог, адресне звернення, прохання, репліки-повтори. У контексті ігрових ситуацій вихователь залучав дітей до спільної мовленнєвої діяльності, в результаті чого активізувались елементарні жанри дитячого персонального дискурсу: привітання, прохання, звернення. Урізноманітнення змісту й характеру ігрових ситуацій позитивно впливало на набуття досвіду адекватного застосування дітьми мовленнєвих жанрів. На цьому етапі взаємодія дорослого з дітьми супроводжувалася переважно діалогізованим монологом, проте спонукальні дії дорослого, зокрема репліки-повтори, повтори-підтримки стимулювали включення дітей в ігрову ситуацію як рівноправних партнерів. Мовленнєва діяльність дітей набувала характеру багатоголосого діалогу, адже діти не слухали одне-одного, не відповідали на репліки партнерів. На цьому етапі дітей знайомили з якостями предметів у контексті художньо-предметної діяльності. Матеріал, запропонований для створення художнього образу, був знайомий дітям, але його використання щоразу обігрувалося по-іншому („Іжак із заціпок”, „Трамвай з кришечок”, „Сонечко з кришечок, шнурків, лічильних паличок”), щоб викликати емоційні мовленнєві прояви. Цьому також сприяло й використання художнього слова (вірші, загадки, короткі казки), що супроводжувало художньо-предметну діяльність.

На другому етапі – специфічних мовленнєвих дій – ознайомлюючи дітей зі специфічними якостями предметів, закріплювали засвоєні сенсорні еталони, сприяли переходу набутих понять в активне мовлення, спонукали дітей до розмови з іграшкою, дорослим, іншою дитиною на основі зразка мовленнєвих дій дорослого. На цьому етапі спектр мовленнєвих жанрів дитячого персонального дискурсу збагачувався розмовами з іграшкою, розмовами з дорослим, у процесі яких діти застосовували засвоєні раніше мовленнєві жанри. Активне застосування педагогом спонукальних дій, зокрема адресного звернення, прохання, реплік-повторів, реплік-провокацій тощо сприяло активізації мовленнєвих дій дітей.

На третьому етапі опосередкованих мовленнєвих дій – учили працювати спільно з дорослим та самостійно (залежно від запропонованого змісту діяльності), при цьому заохочували дітей до самостійного створення художнього образу („Галіявіна”, „Сонечко”, „Будинок”). Хоча взаємодія між дітьми була опосередкована мовленнєвими діями дорослого, мали місце елементи колективної художньо-предметної діяльності дітей у контексті занять „Автобус”, „Літак”, „Намісто для мами”, що передбачали активне включення дитини до розмови з дорослим, з іншою дитиною, ініціювання розмови самою дитиною, за умови опосередкованого стимулювання цих ініціацій дорослим.

УДК 374.71

СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ЯК СИНЕРГЕТИЧНИЙ МЕХАНІЗМ ФУНКЦІОНУВАННЯ ТА УПРАВЛІННЯ СКАНДИНАВСЬКОЇ СИСТЕМОЮ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

*Огієнко Олена Іванівна, канд.пед.наук, доцент, докторант
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України,
м.Київ*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливішими науковими або практичними завданнями. Соціально - економічні зміни, які відбуваються в Україні зумовлюють необхідність кардинального перегляду традиційних підходів до освіти дорослих як важливого соціальному інституту. У розвинених країнах світу освітою дорослих охоплено від 20 до 80% населення, оскільки освіта дорослих є пріоритетним напрямком державної освітньої політики. За останні роки освіта дорослих змінила свою парадигмальну спрямованість, відчула суттєве радикальне реформування, удосконалення управління та законодавчого забезпечення. Проте, в Україні сьогодні, з одного боку, на практиці існує та діє освіта дорослих, яка досить стихійно розвивається, проводяться теоретичні дослідження стосовно її проблем, а з іншої, галузь освіти дорослих законодавчо не визначена, відсутня законодавча, юридична та науково-методична база. Це стримує розвиток соціального партнерства в освіті дорослих, який є важливим механізмом її функціонування у зарубіжних країнах взагалі, та у скандинавських, зокрема.

Соціальне партнерство в скандинавській освіті дорослих має певні традиції та особливості, які впливають на ефективність функціонування системи освіти дорослих, забезпечуючи її гнучкість та динамічність, здатність адекватно реагувати на сучасні соціальні та особистісні освітні потреби дорослих людей. Тому дослідження механізмів соціального партнерства в освіті дорослих у скандинавських країнах, у контексті розбудови української системи освіти дорослих, є актуальним та необхідним.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Проблема соціального партнерства в освіті не нова. Понятійно-термінологічний апарат проблеми подається у роботах І.Н.Модель та Б.С.Модель, де партнерство розуміється як баланс інтересів, який досягається завдяки соціальної взаємодії на основі компромісу та консенсусу. Сутність, функції, особливості соціального партнерства розкриваються у дослідженнях Г. В. Борисова, П. Бурд'є, Є. Г. Калинкіної, О. В. Корсунова, Л. О. Луговського, О. М. Олейникової, та інш. Соціальне партнерство як сучасний механізм функціонування навчальних закладів, як засіб оновлення якості професійної освіти, підвищення особистісної, соціальної та економічної ефективності підготовки спеціалістів розглядається у роботах Г. Байдаченко, Я. Я. Боржено, В. О. Михеева та інших. Механізми соціального партнерства у професійної освіти зарубіжних країн ми знаходимо у Н.Г.Ничкало, О.М.Олейникової, Л.П.Пуховської та інш. Актуальність його застосування в освіті дорослих обґрунтовують С.Г. Вершловський, М.Т. Громкова, С.І.Змєйов, Л.М. Лесохіна,

денежная сумма дала возможность тогда же купить место и выстроить дом для детского приюта. Впоследствии этот приют будет существовать под Августейшим покровительством Великой Княгини Ксении Александровны Благотворительного общества, которое наряду с Красным Крестом и Попечительством Отдела Лиги борьбы с туберкулезом (ведущих исключительно лечением бедных), занимался попечением о местных и приезжих, попечением над родильным приютом, приютом для хроников и ночлежным домом.

Один из значительных по сборам благотворительных базаров, проводившихся в Ялте во время пребывания семьи Николая II, проходил 25 и 26 сентября 1911 года. «Общая сумма выручки, превысившей 40 тысяч рублей была распределена между 19 ялтинскими благотворительными учреждениями по степени их нужд».

Второй осенний благотворительный базар под личным руководством Императрицы Александры Федоровны состоялся 22-24 сентября 1913 года [6]. Чистая прибыль, полученная от проведения благотворительного базара, составила около 53 тысяч рублей и была распределена по 13 учреждениям.

Устроительством благотворительных базаров вместе с императрицей занимался Комитет высокопоставленных дам: княжны Е.Л.Оболенской, герцогини Е.Г.Лехгенбергской, госпожи Бострем, П.Ю.Поповой, М.В.Барятинской, княгини Багратион, госпожи Дедулиной, княгини З.Н.Юсуповой, княгини Горчаковой и других.

Через газету «Русская Ривьера» Императрица Александра Федоровна, повелела министру Императорского Двора и Уделов графу В.Б.Фредерихсу «объявить сердечную благодарность всем лицам и учреждениям, содействовавшим блестящему успеху благотворительного базара 22,23 и 24 сентября 1913года в городе Ялте, как пожертвованиями денежными и предметами, так равно способствовавшим успеху базара своим личным трудом и участием».

Таким образом, в Крыму, в XIX веке благотворительностью занимались в первую очередь православное духовенство и высокопоставленные лица.

Данный фрагмент истории становления благотворительности в Крыму освещен слабо и требует дальнейшего решения.

Литература

- 1.Вересова О.И. Благотворительность Романовых //Сборник Ливадийские чтения, 1994-1999. - С. 169-171
- 2.Голубев В. В пользу бедных// Родина. – 1991. №3
- 3.Закон Украины от16.09.1997г. № 531/97- ВР «О благотворительности и благотворительных организациях». //Бухгалтер №3,(147). 2002., С.-2
- 4.Материалы юбилейных церковно-общественных конференций Симферопольской и Крымской епархии Украинской православной Церкви 1998-2000гг. – Симферополь, 2000.- С. 426-465
5. Прокопьева П.И. Благотворительные базары императрицы // 4-е Дмитриевские чтения: Сб. научных трудов Крыма. Ялта, 2002.-С. 79-84.
6. Титова Т.И., Якушечкин А. Основы православной культуры Крыма. - Симферополь, 2004. - С.95.

Подано до редакції 11.05.2008

Дитячий персональний дискурс збагатився такими мовленнєвими жанрами, як розмова з іншою дитиною, діалогізований монолог, жанри інституціонального дискурсу (в контексті ігрових ситуацій „Лікарня”, „Перукарня”, „Дитячий садок”). Основною формою роботи було обрано інтегровані заняття, зміст яких передбачав ігрові ситуації, мовленнєво-ігрові, предметно-ігрові ситуації художнього змісту. Було розроблено серії занять за різними сферами життя: „Пори року”, „Тварини”, „Людина” та „Транспорт” [5].

Технологія збагачення лексичного запасу старших дошкільників в іграх за сюжетами художніх творів (автор В.В.Любашина)

Мета: збагачувати словник дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетами художніх творів.

Засіб навчання: гра.

Обладнання: атрибути для ігор.

Умови: інтеграція різних видів діяльності (навчально-мовленнєвої, ігрової, театралізованої), поетапне впровадження сукупності методів репродуктивного та творчого характеру, пріоритетність такого засобу навчання, як ігри за змістом художніх творів.

Етапи навчання. Метою першого етапу, **репродуктивного**, було накопичення мовленнєвих еталонів з художніх творів, необхідних для формування діалогічних умінь, відтворення їх через театралізацію. Пріоритетною лінією роботи на означеному етапі було обрано репродуктивно-відтворювальну. До змісту роботи за **літературно-мовленнєвим напрямом** входили: сприймання літературних творів різних жанрів, читання діалогічних текстів, бесіди за змістом художнього твору, використання країнознавчої інформації, аналіз змісту та художньої форми творів, створення рукописного словника ситуацій і почуттів. У межах **комунікативно-творчого напрямку** змістом роботи було вживання мовленнєвих стереотипів і кліше, дотримання норм мовленнєвого етикету в ігрових ситуаціях з діалогами, активізація мовленнєвого спілкування, „Бесіда в колі” (за М.Монтессорі). Змістом **ігрового напрямку** на репродуктивному етапі виступило: використання словесних доручень, розігрування жартівливих інсценівок за змістом художніх творів, ігри-драматизації за сюжетами художніх творів, ігри з правилами. У межах літературно-мовленнєвого напрямку на заняттях з художньої літератури дітей учили сприймати художні твори різних жанрів. У процесі навчання на першому етапі звертали увагу на вживання у творах різноманітних мовних засобів, мовленнєвих еталонів. Для цього використовували вправи „Кольорові твори”, „Чарівні слова”, „Впізнай казку”. У межах комунікативно-мовленнєвого напрямку з метою засвоєння дошкільниками мовленнєвих стереотипів і кліше, ініціативних реплік вводили додаткову лексику, варіативні мовленнєві зразки, сюжетні діалоги та завдання, що ініціюють спонтанне мовлення. Норми мовленнєвого етикету діти засвоювали в ігрових ситуаціях з діалогами, спрямованих на розвиток умінь домовлятися, запитувати співрозмовника, дотримуватися правил мовленнєвого етикету, висловлювати співчуття, відстоювати свою думку. У діалогах на запропоновані теми: „У тебе в гостях подруга”, „Прощання з гостем”, „Ранкове привітання”, “Ввічлива розмова по телефону”, „Поведінка у транспорті”, „Поведінка в кафе” діти

вживали формули мовленнєвого етикету в ситуаціях привітання, знайомства, подяки, вибачення, прощання, компліменту, поєднували словесні форми та немовні засоби виразності (міміка, жести, рухи). Навчання діалогічного спілкування здійснювалось у формі сеансів активізуючого мовленнєвого спілкування, які включали розмову педагога з дітьми, дидактичні, рухливі, народні ігри, інсценівки, ігри-драматизації, образотворчу діяльність, імітаційні вправи, обстеження предметів (розглядання іграшок, предметів, картин) – такі види діяльності, в яких мовлення виступає в різноманітних функціях. Організуючи „Бесіду в колі”, педагог разом з дітьми пригадував сюжети художніх творів, обговорював вчинки героїв українських народних казок, визначав репліки героїв, їх характеристики тощо.

На другому - **творчому етапі** роботи дітей учили вести діалог, швидко реагувати на репліки співрозмовника, знаходити себе в різних ситуаціях спілкування. Пріоритетною лінією роботи на цьому етапі було обрано мовленнєво-творчу. У межах **літературно-мовленнєвого напрямку** дітям пропонували розробку сценаріїв за художніми текстами (казковими, віршованими), словесну творчість на матеріалі художніх творів. **Комунікативно-творчий напрям** включав використання творчих завдань, ігри за сюжетами художніх творів парами, використання віртуального діалогу з героями художніх творів, створення словника почуттів та емоцій. **Ігровий напрям** передбачав рольові, театралізовані, творчі ігри.

У межах комунікативно-творчого напрямку дітям пропонували творчі завдання, що передбачали використання різноманітних мовленнєвих конструкцій у різних типах і стилях мовлення: моделювання казок і озвучування моделей; знаходження помилок („Колобок з'їв Лисичку”, „Ріпку витяг заєць”); „Розумні хвилинки” („У лісі Червона Шапочка зустріла...”, „Козу-дерезу вигнав...”); „Розгубилися слова” (посадив, виросла, тягнув); „Відгадай казку за словами” (дід, баба, звірі, бичок); вікторина („Від баби втік...”, „А мишенят і кликати не треба...”); „Проспівай пісеньку” (Кози-дерези, Колобочка, кози, козенят, матері Івасика-Телесика, півника); „До якої казки підходить ця приказка” („Друзі пізнаються в біді”, „Вовк лисиці не рідня, а повадка одна”, „У страху очі великі”, „Подивись у воду на свою вроду”). На творчому етапі дітям пропонували ігри за сюжетами художніх творів парами з дотриманням таких ігрових правил: слухати партнера; не повторювати вже висловлене; доповнювати висловлювання партнера; задавати запитання, ввічливо висловлювати припущення, побажання, незгоду; міркувати, обґрунтовувати свої судження. Для розвитку діалогічних умінь та активізації дітей використовували віртуальні діалоги з героями художніх творів. Збагачення словника почуттів та емоцій включало два блоки: формування словесної мови почуттів і комунікативних здібностей дитини. Перший блок об'єднував заняття з розвитку мовлення, малювання, музики; другий – танці, театр, фізкультуру.

У межах ігрового напрямку на творчому етапі організували рольові, театралізовані, творчі ігри. Організація рольових ігор передбачала аналіз рольової поведінки дітей у самостійних іграх; залучення дошкільників до аналізу дій і вчинків партнерів після реалізації ігрового задуму; втілення норм і

занимається благодетельностью [5, С.117].

По свидетельству отцов православной церкви святителя Иннокентия, отца Самсония, игумена Парфения, большей частью в России благотворительностью занимались женщины.

Великодушные, милосердие, сострадание отличало многих из Дома Романовых, большей частью женщин: императриц, великих княгинь и княжон. Много и страстно занималась благотворительностью, оставив о себе добрую память, императрица Мария Федоровна, супруга Павла I. Она – основательница Ведомств учреждений Императрицы Марии. Одно лишь это ведомство в начале XX века «насчитывало 683 благотворительных общества и заведения» [2]. А по всей Российской империи до 1917 года действовали ещё десятки тысяч других благотворительных учреждений.

Дочери царицы Ольга, Татьяна, Мария и Анастасия являлись попечительницами различных благотворительных обществ, заведений, приютов, воспитательских домов. Под их руководством проходили различные благотворительные базары, праздники. Например акция белого цветка. Деньги, вырученные на этих мероприятиях, шли на содержание различных благотворительных учреждений и отдельных нуждающихся семей.

Общезвестна благотворительность великой реформаторши Екатерины II (1729-1796гг.), которая, практически, сделала благотворительность государственной отраслью. В 1763 году ей был учрежден Воспитательный дом, который должен был довольствоваться «доброхотным подаянием» благотворителей. В 1775 году были введены в действие особые «приказы общественного призрения», на которые возлагалась забота об образовании, лечении, благоволении и борьбе с пороком, устройство школ, сиротских домов, богаделен, убежищ для умалишенных, рабочих домов. Каждому приказу было отпущено 15000 рублей единовременно, с правом отдавать эти деньги под залог имений. Благодаря этому, приказы получили возможность развивать свои кредитные операции. За 50 лет был собран капитал в 25 млн руб, через 65 лет насчитывалось 800 учреждений, а число призреваемых составляло 156746 человек.

Императрица Мария Федоровна, жена Павла I основала Ведомство благородных учреждений Императрицы Марии, действовавшее до 1917 года, императрица Мария Александровна, супруга Александра II, ратовала за женское просвещение и хорошо в этом направлении преуспевала. Славилась своей благотворительностью и последняя российская императрица Александра Федоровна. По её инициативе на личные средства открыта была сеть больниц для бедных по всей России, в том числе и в Ялте. И даже находясь на отдыхе в Ливадии, Александру Федоровну не покидала мысль о людях нуждающихся.

Традиционными стали благотворительные базары, проводившиеся, практически, во время каждого пребывания Царской семьи в Крыму.

Первый благотворительный базар в Ялте был организован в 1867 году императрицей Марией Александровной, супругой Александра II. Тогда в растянутых палатках и киосках торговали с благотворительной целью Великие княжны и князь. «Публики было много и результат был блестящий (до 15 тысяч рублей чистого сбора)» так писала о базаре «Русская Ривьера» [1]. Эта

ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТИ В КРЫМУ В XIX ВЕКЕ

Мокеева Лилия Николаевна,

РВУЗ « Крымский гуманитарный университет » (г.Ялта)

Постановка проблемы. После присоединения Крыма к России в 1783 году увеличивается христианское население полуострова, которое уделяло большое внимание развитию благотворительности, преодолению нищеты и заботе о нищих.

Период возрождения благотворительности в Крыму связан с деятельностью святителя Иннокентия (Борисова), архиепископа Херсонского и Таврического [4].

“Благотворительность – это добровольное, бескорыстное пожертвование физических и юридических лиц в предоставлении получателям материальной, финансовой, организованной и другой благотворительной помощи, не предусматривающая получения прибыли от данной деятельности” [7].

Цель статьи: познакомить широкий круг читателей с элементами истории становления благотворительности на полуострове.

Изложение основного материала. Как свидетельствуют архивные материалы Крымской епархии, на протяжении почти трёхсот лет благотворительность в Крыму сосредотачивалась в монастырях: это были богадельни для признания немощных по здоровью и старости. Монастыри, по данным крымской епархии, проводили кружечные сборы на погорельцев, на бесплатную пищу для неимущих граждан, на помощь вдовам, сиротам. Значительное место в христианском вероучении уделяется помощи бедным людям, страждущим, больным. Монастыри были источниками народной грамотности, кормили голодных во времена народных бедствий, помогали во времена массовых эпидемий, отсюда проистекали идеи добра, правды и любви к ближнему человеку. Православная церковь воспитывала и национальное самосознание народа, привнесла в него возвышенный нравственный идеал и любовь к земному отечеству, к своему народу [3].

К XIX веку на полуострове основаны несколько православных епархий: Сурожская, Корсунская, Готфская, Боспорская, Фульская. Их преемницей в деле проповеди Христовой, спасения душ стала Таврическая (нынешняя Симферопольская и Крымская) епархия [5, С.116].

В 1859 году Императору Александру II был направлен доклад Святейшего Синода с ходатайством жителей Крыма об открытии в Таврии новой епархии Русской Православной Церкви, объединяющей приходы, расположенные в Крыму и на других таврических землях. 16 ноября 1859г. последовала царская резолюция: «Быть по сему», и в том же году была основана Таврическая епархия [5, С.117], которая помимо духовного возрождения крымчан, занималась и оказанием помощи калекам и неимущим.

Менее чем за десять лет было создано более ста новых приходов, активизировали свою деятельность монастыри, открылись женские и мужские училища. В 1873 г. создана Таврическая духовная семинария, которая за сорок семь лет своего существования подготовила сотни священников, готовых

правил поведінки в конкретні ігрові дії; почергове виконання дітьми різних ролей в одній грі; обговорення ролей до початку гри, наголошення на їх моральній суті; участь дорослого в іграх як еталона роліової поведінки. Формуванню діалогічних умінь дошкільнят сприяли театралізовані ігри. Досвід участі в організованих театралізованих іграх діти використовували в стійких іграх у театр, розігрували роліові діалоги за мотивами казок, добирали ляльки, костюми, елементи декорацій. При цьому, сюжет казки і досвід спільного розігрування вистави сприяли налагодженню взаємодії, діти знаходили репліки для роліового діалогу, діяли узгоджено і раділи можливості спілкування одне з одним [3].

Висновки. Сьогодні підвищується питома вага роботи над словом як основної одиниці мови і визначення кола мовних явищ, з якими можна знайомити дітей дошкільного віку. Так, словарна робота включає систематичне ознайомлення дітей з багатозначними словами, семантичними відносинами між ними, розвиток точності при вживанні синонімів і антонімів. Такий підхід забезпечує розкриття перед дітьми достатньо складних явищ мовної дійсності: семантичних зв'язків і відносин у галузі лексики.

Резюме. У статті систематизовано технології збагачення словника дошкільників засобами художньої літератури, запропоновані сучасними українськими лінгводидактами.

Резюме. В статье систематизированы технологии обогащения словаря дошкольников средствами художественной литературы, предложенные современными украинскими лингводидактами.

Summary. In article the technologies of enrichment of dictionary of under-fives are systematized by the tools of artistic literature, offered modern Ukrainian lingvodidaktami.

Література

1. Водолага Н.В. Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності : - дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.В.Водолага. - Одеса, 2001. - 218 с.
2. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Н.В.Гавриш. – К.: Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова, 2002. - 32 с.
3. Любашина В.В. Формування діалогічних умінь дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетами художніх творів: - дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. В. Любашина. - Одеса, 2007. - 245 с.
4. Руденко Ю.А. Збагачення словника старших дошкільників експресивною лексикою українських народних казок : автореф. дис. ... к-та пед. наук : 13.00.02 / Ю.А.Руденко. – Одеса : Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського, 2003. – 20 с.
5. Саприкіна О.В. Методика розвитку активного мовлення дітей третього року життя у процесі художньо-предметної діяльності : автореф. дис. ... к-та пед. наук : 13.00.02 / О.В.Саприкіна. – Одеса : Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського, 2008. – 21 с.

Подано до редакції 03.06.2008

КУЛЬТУРА ОСВОЄННЯ ПЕДАГОГОМ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА

*Гордієнко-Митрофанова Ія Володимирівна
доцент кафедри англійської філології
Харківський Національний педагогічний
університет ім. Г.С. Сковороди, м. Харків*

Постановка проблеми. Розповсюдження та застосування інновацій є найяскравішою ознакою сучасної освіти в умовах обраної концепції її модернізації. Готовність до упровадження інноваційних технологій (ІТ) – вимогою до усіх педагогів.

Успішність організації ІТ у навчально-виховному процесі залежить від рефлексивної позиції педагога, від усвідомлення ним цінності і практичної значущості ІТ у освітянській практиці не лише на професійному, а й на особистісному рівні.

Але в умовах «інноваційного вибуху», дедалі більшого зростання інноваційних потреб, особистісно-професійна готовність педагога до інноваційної діяльності часто ігнорується. Більшість перешкод, на які нашої хвухються нововведення, пов'язані саме і з низькою *культурою освоєння педагогом ІТ.*

Результати досліджень, які було проведено серед українських вчителів, свідчать, що у системі освіти працює лише близько 8 % педагогів-новаторів, майже 25% учителів негативно ставляться до інновацій. Лише 25% педагогів вважають себе достатньо підготовленими до експериментальної роботи, 54% оцінюють свою підготовленість як задовільну, 21% – як незадовільну [1, с. 46].

У цих умовах актуальність проблеми ідентифікації типів культури освоєння педагогом ІТ і відповідно ним визначення способів успішної організації ІТ у навчально-виховному процесі є очевидною.

Аналіз останніх досліджень. Різноманіття напрямків у галузі освітньої інноватики досліджено у роботах Н. Юсуфбекової, М. Кларіна, В. Сластьоніна, І. Підласого, А. Підласого, С. Трипольської, В. Паламарчук – загальні засади педагогічної інноватики; Є. Роджерса, К. Ангеловськи – класифікація суб'єктів інновацій; А. Хуторської – типологія педагогічних нововведень; А. Пригожина – форми антиінноваційної поведінки; Є. Морозова, П. Підкасистого, С. Полякова – підготовка вчителів до інноваційної діяльності; З. Абасова, М. Бовтанко, Є. Данільчук, Л. Лазаревої – формування інформаційної культури в умовах інноваційної діяльності; В. Давидова, Л. Подимової, Я. Пономарьова, І. Семенова, В. Століна, І. Чеснокової – зв'язок інноваційної діяльності з педагогічною рефлексією тощо.

Фахівці з питань педагогічної інноватики досліджують феномен *інформаційної культури учителя*, зміст компонентів якого охоплює й *культуру освоєння педагогом ІТ.* Вивчення більш вузького поняття дозволяє виявити такі типи професійної педагогічної культури, які залишилися поза інтересами освітян. Спроба розв'язання окресленої проблеми, на наш погляд, сприятиме визначенню можливих шляхів щодо включення в інноваційний режим учителів з різними рівнями готовності до інноваційної діяльності. А це є дійсно

незважаючи на певні позитивні зрушення у проблемі жорстокого поводження з дітьми, механізм правового та соціального захисту дітей залишається недосконалим. Особливо в плані проведення профілактичної діяльності.

Резюме. У статті аналізується проблема жорстокого поводження з дітьми у Великій Британії в історичній ретроспективі, від часів середньовіччя до наших днів. Адже саме вона заслужено вважається країною з віками опрацьованою системою виховання підростаючих поколінь, яка за більшістю ключових параметрів дає високі практичні результати і продовжує вдосконалюватися. В 90 – х роках минулого сторіччя Уряд Великої Британії і ухвалив рішення розширити повноваження соціальних служб, привернути до даної проблеми увагу відповідних підрозділів Міністерства охорони здоров'я. Було також прийнято рішення, відповідно до якого за екстремальних ситуацій дитину рекомендувалося негайно евакуйовувати з сім'ї в безпечне місце, забезпечити їй необхідну медичну і юридичну допомогу, реабілітацію і безпеку [14, с. 12].

Ключові слова: жорстоке поводження, зневажливе ставлення, дитяча бездоглядність, фізичне покарання.

Резюме. В статті аналізується проблема жестокого обращения с детьми в Великобритании в исторической ретроспективе, от времен средневековья до наших дней. Ведь именно она заслужено считается страной с веками выработанной системой воспитания подрастающего поколения, которая по большинству параметров дает высокие практические результаты и продолжает совершенствоваться. В 90 – х годах прошлого века Правительство Великобритании утвердило решение расширить полномочия социальных служб, привлечь к решению данной проблемы внимание соответствующих подразделений Министерства здравоохранения. Были также приняты решения, согласно которым в экстремальных ситуациях ребенка рекомендовалось немедленно эвакуировать из семьи в безопасное место, обеспечить ему необходимую медицинскую и юридическую помощь, реабилитацию и безопасность.

Ключевые слова: жестокое обращение, пренебрежительное отношение, детская безнадзорность, физическое насилие.

Summary. The article contains some observation on the problem of domestic violence toward the children in Great Britain in historical retrospective view, from the period of middle ages till nowadays. Great Britain is considered a country with the best system of education which gives high practical results. In the 1990s of the last century the Government of Great Britain confirmed the decision to extend the power of social services to attract the attention of appropriate subdivisions of the Ministry of Health to the solving of this problem. There were made decisions according to which in some extreme situations a child was recommended to be immediately educated from the family to a safe place to be supported with necessary medical and legal help, rehabilitation and safety.

Keywords: domestic violence, child's neglect, physical punishment.

Література

1. И. А. Алексеева, И. Г. Новосельский. Жестокое обращение с ребенком. Причины, последствия, помощь. - М.: Генезис, 2005.
2. Информационный документ ООН «Насилие дома и в семье». Regional Consultation for the UN Study on Violence Against Children. 5-7 July 2005. - Ljubljana, Slovenia. - 65.
3. Карцева Л.В. Семья в условиях трансформации российского общества: теоретическая модель и эмпирическая реальность. Дис. док. социол. наук. – Казань, 2002.
4. Конвенция о правах ребенка. Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1989 года. Официальные отчеты Генеральной Ассамблеи, сорок четвертая сессия, Дополнение № 49 (A/44/49), стр. 230 – 239.
5. Тайлор, Э. Б. Первобытная культура (Пер. с англ.) - М.: Политиздат, 1989.
6. Astley B. Multiple metaphyseal fractures in small children. British Journal of Radiology, V. 26. 1953.
7. Dziuba-Leatherman, Jennifer; Finkelhor, David. Source: Child Abuse and Neglect: The International Journal, v18 n7. Jul 1994.

Подано до редакції 11.06.2008

які утруднюють характеристику випадків жорстокого поводження з дитиною (Aber, Zigler, 1981; Cicchetti, Carlson, 1989; Giovannoni, 1989, 1992; Giovannoni, Becerra, 1979; McGee, Wolfe, 1991; Straus, Gelles, 1986; Zuravin, 1999). Найважливішими з цих причин, на наш погляд, є такі:

- відсутність в суспільстві чіткої уяви про те, де проходить межа між прийнятними і неприйнятними (небезпечними) формами впливу батьків на дітей;

- відсутність критеріїв визначення потенційної небезпеки факторів негативних впливів на дитину та їх наслідків;

- визнання того, що оцінка ситуації, в яку потрапила дитина, істотно змінюється в залежності від її віку й статі, моральних якостей причетної до випадку дорослої людини, етнічного оточення і контекстуальних факторів;

- невизначеність критеріїв, на яких має ґрунтуватися визначення поняття «жорстоке поводження» – на діях дорослих, їх особистісних якостях, характеристиках середовища, або на певних комбінаціях цих факторів.

Труднощі у визначенні ступеня небезпеки для дитини наслідків жорстокого поводження з нею пояснюються тим, що одні й ті ж дії можуть бути віднесені до насильства, або не бути такими. Регулярне вербальне приниження підлітка, яке не обертається жодними фізичними травмами, може обертатися серйозною загрозою здоров'ю.

Звичайно при оцінці того, належить той або інший конкретний випадок до жорстокого поводження і визначення ступеня його небезпеки, враховують такі параметри: тяжкість впливу, частота його проявів, рівень фізичного і розумового розвитку дитини, відповідність дій батьків усталеним етнічним нормам і культурним традиціям.

Проблема сімейного виховання дітей в усі часи була предметом особливої уваги педагогів, психологів, соціологів, фахівців суміжних наук. І це, вважаємо, цілком природно: сім'я становить основу функціонування суспільства шляхом соціокультурної і фізичної ротації поколінь. Вона, з одного боку являє локальну соціальну інституцію, а з іншого – малу групу, яка розвивається і функціонує за своїми, часом відмінними від загальноприйнятих суспільством правилами. Будучи відкритою системою, сім'я, разом з тим зберігає як основну дефініцію соціально-психологічну цілісність, що формує уявлення про неї, як про соціальний осередок – повноцінну і стабільну структуру [3, с. 89].

Узагальнюючи вищесказане, ми можемо зробити наступні висновки:

- прояви жорстокого поводження з дітьми – явище глобального характеру, яке видозмінюється, набуває нових ознак в кожен історичну епоху;

- сім'я – перша структурна модель світу, з якою стикається дитина;

- фізичний, духовний, психологічний розвиток дитини визначається в сім'ї, первісному середовищі, що формує людську особистість.

Висновки. Жорстоке поводження з дітьми визнано однією з найбільш розповсюджених форм порушення прийнятих Генеральною Асамблеєю ООН Декларації прав дитини (1959 р.) і Конвенції про права дитини (1989 р.). Зростання кількості осіб, поставлених на профілактичний облік, свідчить про зростання уваги до даного явища з боку правоохоронних органів. Проте

актуальним питанням в умовах нової освітньої парадигми, тому що інноваційні педагогічні технології стають типовим явищем освітянської практики, а готовність до їх застосування, як було зазначено вище, – вимогою до усіх педагогів [1, с. 46].

Отже, **мета даної статті** полягає в тому, щоб виявити конкретні типи культури освоєння педагогом ІТ і визначити відповідно ним способи успішної організації ІТ у навчально-виховному процесі, накреслити подальші напрямки дослідження цієї проблеми, беручи до уваги сучасні зміни в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Культура освоєння педагогом ІТ є складовою частиною його професійної педагогічної культури й передбачає розвиненість *інноваційної поведінки* учителя як сукупності зовнішніх виявів його особистості, спрямованості на зміну сучасної системи освіти, *інноваційної компетентності* учителя як системи мотивів, знань, умінь, навичок, його особистісних якостей, що забезпечує ефективність запровадження ІТ, враховує рівень *готовності учителя до інноваційної діяльності*, під якою розуміється особливий особистісний стан педагога, наявність мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії [2, с. 277-289].

Прояв рівня культури фіксується відповідним її типом: *репродуктивним, природничим, активним і творчим*.

Перш ніж охарактеризувати типи культури, зауважимо, що оскільки одним з головних умов успішної організації ІТ в освітньому процесі є особистісно-професійний характер їх освоєння з боку вчителя, згідно думці більшості фахівців, які працюють у галузі інноватики, то основним показником високого рівня культури освоєння педагогом ІТ є усвідомлення ним необхідності освоєння ІТ у *модельованій практиці*, яка припускає не тільки дидактичне, але і особистісне опрацювання ІТ [3, с. 167]. Освоєння ІТ у модельованій практиці на відміну від освоєння «по ходу роботи» передбачає потребу у саморозвитку, постійному особистісно-професійному зростанні.

Репродуктивний тип культури освоєння педагогом ІТ. Цей тип визначається когнітивною детермінантою, тобто «інтелектуальним прийняттям» нового способу організації навчальної роботи. Педагогі, які належать до цього типу культури, добре обізнані з теоретико-методологічними основами ІТ, зі змістом найбільш відомих з них. Нерідко вони застосовують окремі елементи тих або інших ІТ у власній педагогічній практиці, але тільки за однієї умови: остаточно переконавшись у їх ефективності, коли більшість колег явно і однозначно висловлюються в їх користь.

Педагогічна рефлексія, як джерело новацій й розвитку, у цієї категорії педагогів виражена недостатньо, але більшість з них, завдяки продуктивному запам'ятовуванню, здатні добре відтворювати ІТ за умовою активної співпраці з автором технології, що впроваджується. Враховуючи індивідуально-психологічні особливості вчителя репродуктивного типу, що є умовою успішного відтворення технології, автор має зосередитися на формуванні системи спонукань, які б зумовили активність вчителя і визначили б його

спрямованість щодо застосування у власній педагогічній практиці певної ІТ.

Співпрацюючи з вчителями автору необхідно зрозуміти, що впровадження тієї або іншої ІТ безумовно припускає «формування нового вчителя, здатного реалізувати спроектовану технологію», але кожен учитель, творячи свою педагогічну діяльність, створює також і авторську педагогічну технологію, що полягає в проектуванні, створенні й використанні послідовності дидактичних модулів [4, с. 246].

Відсутність деяких якостей й здібностей, необхідних для успішної організації тієї або іншої ІТ, при наявності у педагога бажання щодо її впровадження, в жодному випадку не є підставою для відмовлення з боку автора технології: «технологія відрізняється від методик своєю *відтворюваністю*, стійкістю результатів, відсутністю багатьох «якщо» (якщо талановитий вчитель, якщо здібні діти, хороші батьки...)» [5, с. 16]. Сформована мотивація має спонукати вчителя до саморозвитку, до надбання необхідних знань, навичок і вмінь, які мають забезпечити ефективне впровадження ІТ, а автора технології до тісної співпраці з такою категорією вчителів. Він має пам'ятати, що процес впровадження, по вірному зауваженню Ю.К. Бабанського, не може бути одностороннім. «Дії з боку вчителя і ученого повинні злитися воедино, протікати одночасно і в тісній взаємодії» [6, с. 166].

Співвідношення діяльності автора технології і вчителів при впровадженні ІТ має визначитися виходячи з аналізу конкретної ситуації. В одному випадку, якщо наукова проблематика складна для вчителів (репродуктивний рівень) впровадження просто неможливо без допомоги учених, в іншому – впровадження буде протікати як природний процес (природничий, активний і творчий типи) [6, с. 166].

Педагогі цього типу, як було зазначено вище, мають достатньо високий рівень теоретичних знань щодо освітньої інноватики, але не достатньо володіють методиками застосування ІТ, а головне відчують утруднення при проектуванні мети власної діяльності, моделюванні процесу особистісно-професійного саморозвитку. Саме тому педагоги цього типу культури мають певні складнощі щодо освоєння ІТ у *модельованій практиці*. Часто ускладненість впровадження інноваційних дидактичних технологій пов'язана також із *бар'єрами творчості* – перешкодами, які заважають особистісному вияву творчої діяльності [2, с. 260]. Причинами цього, на думку Г. Ліндсея і К.-Л. Халла, може бути нерішучість – як небажання мати смішний вигляд, конформність – як бажання не виділятися, бути таким, як усі, неадекватне оцінювання своїх дій і як наслідок – їх приховування, чутливість до критики, надмірна тактовність, ввічливість, а тому – невміння постояти за себе, відкрито виступити і обґрунтувати свою думку. Отже, особистісно-професійному розвитку заважають стійкі стереотипи в мисленні і поведінці, схилення до авторитарної парадигми, намагання уникнути ризику, недооцінювання власних можливостей, неадекватна самооцінка.

Діагностування типу культури визначає і відповідний спосіб впровадження ІТ у навчально-виховному процесі. Так, залучаючи вчителя репродуктивного типу до інноваційної діяльності необхідно враховувати протиріччя між репродуктивним характером освоєння ним ІТ й продуктивним

Застосування фізичних покарань для утримання дітей різного віку в рамках загальноприйнятих уявлень про дисципліну було і лишається доволі поширеним у різних культурах і соціальних класах. При цьому фахівці вбачають різницю між фізичним покаранням і фізичним насильством, хоча ці два поняття тісно між собою пов'язані. Покарання може бути образливим, жорстоким. Як правило, до таких покарань вдаються батьки, які не в змозі в інший спосіб щось пояснити дитині, перекопати її щось зробити.

Фізичні травми, заподіяні дитині в результаті фізичного покарання, можуть стати причиною виникнення у неї хронічних захворювань або психічних розладів. Виходячи з цього, Парламентська Асамблея Європи закликала всі країни відмовитися від тілесних покарань і внести відповідні зміни в свої законодавчі акти. Після виходу в світ книги Л. Демауса «Історія дитинства» (The History of Childhood) за короткий час з'явилося більше ста друкованих праць, присвячених проблемі жорстокого поводження з дітьми. Британські психологи і педагоги визнали цю проблему тривожною і такою, що потребує неослабної уваги і відповідного реагування. В 90 – х роках минулого сторіччя проблема жорстокого поводження з дітьми набула у Великій Британії широкого розголосу через численні публікації на дану тему в засобах масової інформації. Місцеві власті і соціальні служби зазнавали гострої критики за недостатню увагу до жертв жорстокого поводження в сім'ї. Увагу громадськості привернув ряд звернень до правоохоронних і соціальних служб людей, які самі колись ставали жертвами жорстокого поводження. Уряд відповів рядом ініціатив: було ухвалено рішення розширити повноваження соціальних служб, привернути до даної проблеми увагу відповідних підрозділів Міністерства охорони здоров'я. Було також прийнято рішення, відповідно до якого за екстремальних ситуацій дитину рекомендувалося негайно евакуюувати з сім'ї в безпечне місце, забезпечити їй необхідну медичну і юридичну допомогу, реабілітацію і безпеку.

У минулому жорстоке поводження з дітьми в сім'ї часто ототожнювали із заподіянням останнім тілесних ушкоджень. Сьогодні ж вони сприймаються фахівцями лише як один з численних наслідків жорстокості, що можуть порушувати процес формування в дитини навичок соціальної адаптації, негативно позначатися на її самооцінці, послабляти впевненість у власній безпеці. Як і раніше, соціальна і психологічна незрілість дітей ставить їх у повну залежність від дорослих. Ця залежність, а також нездатність дітей захищати себе робить їх уразливими щодо різних форм проявів насильства [7, с. 476].

Незважаючи на актуальність осягнення всього комплексу проблем, пов'язаних з жорстоким поводженням з дітьми, спільної думки у цьому питанні серед дослідників проблеми досі не існує. В одному випадку під поняття жорстокого поводження відносять всі форми застосування батьками сили в конфліктних ситуаціях, в іншому – лише надзвичайні випадки, що загрожують життю дитини. Перша точка зору призводить до стирання граней між випадками, які вимагають і не вимагають втручання, а також до спотвореної оцінки дитини – батьківських відносин, друга – до того, що багато випадків насильства лишаються не виявленими. Фахівці виділяють ряд причин,

процесу в таких закладах були побої і покарання голодом.

Ллойд Демаус, відомий дослідник природи і форм проявів жорстокого поводження з дітьми, написав у своїй книзі «Історія дитинства» (The History of Childhood): «Історія дитинства – це нічний кошмар, від якого ми нещодавно прокинулися. Чим глибше дивимося в історію, тим нижчий рівень турботи про дітей бачимо там, знаходимо там безліч випадків, які засвідчують, що для тогочасної дитини було звичайним явищем зазнавати жорстокого побиття, звалтування, насильницької смерті» [7, с.374].

Ретроспективний погляд на це соціальне явище засвідчує, що довгий час проблема жорстокого поводження з дітьми на офіційному рівні професіоналами системно не розглядалася. Тільки з розширенням можливостей медицини, зокрема, з появою рентгенології, з'явилась можливість простежувати і виявляти випадки старих травм, переломів кісток, які були свого часу зафіксовані на плівках [6, с. 577 – 583]. Подальше істотне зрушення в розумінні проблеми жорстокого поводження з дітьми пов'язане з працями відомого лікаря Г.Кемпе та його прихильників. У 1962 р. Г. Кемпе ввів у науковий обіг термін «синдром побитої дитини». Даний термін відтоді вживається для позначення наслідків клінічних проявів фізичного насильства над дітьми, які постраждали від повторних значних травм шкіри і скелета, розладу нервової системи. Вживається цей термін також при характеристиці стану дітей з численними переломами різних строків давності, серйозними травмами голови і внутрішніх органів з чіткими ознаками їх повторного характеру [2, с. 65]. Педоцентричною доктриною Кемпе стала ідея екстраполяції питання про жорстоке поводження з дітьми за рамки лише медичної проблеми. І в цьому він дістав підтримку широкого кола фахівців: психологів, педагогів, соціальних працівників. У 1989 році Організація Об'єднаних Націй під впливом об'єднаних зусиль науковців і практиків прийняла Конвенцію про захист прав дитини від «будь-яких форм жорстокого поводження з нею і створення відповідних соціальних програм з метою попередження зловживань та реабілітації потерпілих» [4, с. 230 – 239].

Відтоді ж у рамках цих програм діють служби «телефонів довіри». Набутий ними досвід свідчить: діти, які зазнають тих чи інших форм насильства, потерпають від дефіциту уваги до своїх проблем, відчувають гостру потребу поговорити про них анонімно. Один з найавторитетніших у Великій Британії телефонів довіри «Дитяча Лінія» (Child Line) гарантує умови конфіденційності в разі, коли життю дитини не загрожує жодна небезпека. Протягом одного року роботи у даній соціальній службі довіри зареєстровано 2393 дзвінків (1878 від дівчаток і 512 від хлопчиків).

Статистична обробка дзвінків, що відбуваються на каналах телефонної служби довіри, разом з даними, одержаними іншими шляхами, засвідчують: одним з найпоширеніших видів насильства є тілесне або фізичне покарання, за якого сила застосовується з метою завдати дитині певний ступінь болю чи дискомфорту [2, с. 6].

Ставлення британців до тілесних покарань є доволі суперечливим. Додержання з їх допомогою суворої дисципліни і зараз багатьма британцями вважається цілком прийнятним, а в деяких випадках навіть обов'язковим.

характером інноваційної діяльності взагалі. Беручи до уваги цю тезу, спосіб організації ІТ вчителями репродуктивного типу має передбачати *інформаційно-теоретичну підготовку* щодо методики упровадження ІТ з актуалізацією їх практичної значущості в умовах нової освітньої парадигми, поєднання інноваційних програм з державними програмами навчання, й, головне, необхідності усвідомлення кожним педагогом освоєння ІТ у модельованій практиці. Але найбільшу увагу треба приділяти *системі заходів морально-психологічного стимулювання* вчителів з метою розвитку мотивації щодо застосування ІТ, переконуючи їх у посильності й можливості значно підвищити ефективність навчально-виховного процесу на основі ІТ й необхідності формування особистісно-професійних якостей і здібностей, необхідних для успішного упровадження ІТ. Після формування мотивації, враховуючи саме репродуктивні здібності, необхідно переходити до *інформаційно-теоретичній, інформаційно-методичній та інструктивно-методичній підготовці* щодо безпосереднього упровадження конкретної ІТ з метою її досконалого відтворення.

Природничий тип культури освоєння педагогом ІТ. Саме цей тип культури залишався за межами дослідження фахівців з проблеми інноватики. Однак його визначення має, на нашу думку, неабияку значущість, тому що більшість учителів налаштовані на сприйняття тих ІТ, які відповідають розвитку їх загальних здібностей, що визначають інтелектуальні можливості і забезпечують досягнення успіхів у застосуванні певних ІТ. Отже, до цього типу належать педагоги, у яких сформовані особистісно-професійні якості і які мають вроджені здібності, що становлять відносно стійкі характеристики особистості вчителя необхідні для ефективного упровадження конкретних ІТ. Наприклад, для успішної організації дидактичних ігрових маніпулятивних технологій у навчальному процесі [7] мають бути добре розвинуті моторика, наочне-образне і наочне-дійове типи мислення. Саме наявність відповідних якостей і здібностей, тобто так звана природна налаштованість на сприйняття окремих технологій, у даному прикладі маніпулятивних, а не глибокі знання у галузі інноватики, стимулює інтерес до конкретних ІТ, є підґрунтям позитивного ставлення до них, спонукає брати активну участь у їх впровадженні і розповсюдженні. Але у цьому випадку такі питання як сутність і структура педагогічної інноватики, особливості інноваційного навчання, питання освоєння і застосування педагогічних новацій потребують ретельного їх вивчення.

Природничий тип передбачає актуалізацію мотиваційної детермінанти педагога щодо бажання застосування ІТ у навчальному процесі. Наявність високої мотивації обумовлена також природничими даними, що є підґрунтям впевненості у своїй можливості щодо успішності впровадження ІТ. Але позитивні результати можливо досягти за умови, що самооцінка педагога відповідає його реальним можливостям. При завищеній самооцінці виникає необґрунтована самовпевненість у собі, яка в окремих випадках є причиною схильності до освоєння «по ходу роботи», тобто методом спроб і помилок. Тому, на цьому рівні культури освоєння ІТ свобода й творчість педагога можлива й необхідна в тому діапазоні дій, які призводять до досягнення мети,

але суб'єктивізм педагога має бути зведений до мінімуму.

Спосіб упровадження ІТ вчителями природничого типу культури передбачає, перш за все, інформаційно-теоретичну підготовку щодо загальної характеристики головних принципів успішної організації ІТ в освітньому процесі, розкриття масштабу використання ІТ, джерела їх виникнення тощо. Це необхідно для того, щоб конкретні технології, для ефективного упровадження яких вчителі цієї категорії мають всі необхідні якості і здібності, лягли у загальний контекст інноваційних освітніх технологій, враховуючи сучасні вимоги, що висуваються до них.

Активний тип культури освоєння педагогом ІТ. Педагогів цього типу характеризує системність знань з питань освітньої інноватики, високий рівень готовності до експериментальної діяльності, структура якої характеризується сформованістю мотиваційного, технологічного, креативного і рефлексивного компонентів. Учителі цього типу орієнтовані на пошук найбільш раціональних методів оволодіння знаннями з метою підвищення ефективності навчально-виховного процесу й втілення ефективних ІТ у власну педагогічну практику. Основою позитивного ставлення до ІТ є потреба в новій інформації, нових знаннях і результатах діяльності, а також поривання до того, чого «не вистачає», мова йдеться, перш за все, про професійну спрямованість на особистісний розвиток. Педагогам цієї групи притаманна педагогічна рефлексія, сукупність стійких мотивів при наявності домінуючих внутрішніх мотивів, творчий підхід до діяльності, а також ініціативність, принциповість, послідовність у відстоюванні своїх поглядів у процесі застосування ІТ. Ця група учителів охоче йде на діагностування власного стилю роботи й викладання, з метою виявлення своїх сильних і слабких рис.

Але творчий, конструктивний педагог не обов'язково є педагогом з високим інноваційним потенціалом. За кваліфікацією суб'єктів інновацій Є. Роджерса [8], їх можна кваліфікувати як педагоги-«ранні реалізатори» на відміну від педагогів-«новаторів», у яких яскраво виражений новаторський дух, які завжди першими охоче сприймають нове як позитивне, вміють розв'язувати нестандартні завдання, часто самі створюють і розробляють педагогічні інновації. За даними дослідника К. Ангеловськи саме педагоги-«ранні реалізатори» на початку 90-х років складала більшість – 44.7%, в порівнянні з новаторами – 6.6%, так звані помірні склали 17.7%, біля третини відносились до нововведень стримано [9].

Цей тип у порівнянні з наступним, творчим, також передбачає, що учитель або має всі особистісно-професійні якості, які необхідні для успішної організації ІТ у навчально-виховному процесі, або має стійке прагнення до їх надбання.

Наявність високої мотивації щодо упровадження ІТ обумовлена у цієї категорії вчителів, насамперед, розумінням й визначенням дидактичних можливостей ІТ меті й завданням навчання, усвідомленням практичної значущості ІТ, що і є підґрунтям для саморозвитку. Спрямованість на засвоєння нових знань, навичок і умінь з метою задоволення потреби в освоєнні ІТ обумовлює, в свою чергу, потребу в особистісному зростанні, самовдосконаленні, в реалізації свого особистісно-професійного потенціалу.

інших.

Основними поняттями, що беруться до уваги при дослідженні теми англійськими фахівцями є «child abuse» – жорстоке поводження з дитиною і «neglect» – зневажливе ставлення до дитини, її бездоглядність. При цьому дослідники розрізняють чотири форми жорстокого поводження з дітьми: зневажливе ставлення – «neglect», фізичне насильство – «physical abuse», сексуальне насильство – «sexual abuse», психологічне або емоційне насильство – «emotional abuse».

Форма жорстокого поводження – «neglect» (зневажливе ставлення до дитини, її потреб) включає в себе такі чотири види зневажання: фізичне, освітнє, емоційне та медичне [1, с. 22]. Розглянемо кожен з них окремо.

Фізичне насильство (physical abuse) включає в себе такі дії дорослих, які завдають дитині різного ступеня тяжкості фізичні ушкодження: побиття, штовхання, трясіння, кидання, а також отруєння, опікання і т.п.

Сексуальне насильство (sexual abuse) – дії сексуального характеру, здійснені одним з родителів, опікуном чи іншою особою відносно дитини. Сексуальне насильство включає в себе внутрішньосімейні і позасімейні форми та різні типи їх проявів: використання, переконання, спонукання, спокуса, а також зґвалтування, розтління, примушення до проституції тощо.

Емоційне чи психологічне насильство (emotional abuse) – дії дорослих, які викликають чи можуть викликати у дитини серйозні когнітивні, емоційні або психічні розлади. До таких дій належать: вербальні погрози, приниження, лайка, різного роду образи, що завдає дитині серйозних психологічних травм, призводить до втрати почуття власної гідності.

Жорстоке поводження з дітьми (child maltreatment) – загальний термін, що має відношення до чотирьох основних видів впливу: фізичного, сексуального, емоційного, а також відсутності батьківської турботи.

Щоб зрозуміти природу жорстокого поводження з дітьми в сім'ї у Великій Британії, необхідно, на наше переконання простежити складові цього процесу у його динаміці й історичній ретроспективі. Як відомо, у ранніх культурах позбавлення життя дітей, що народжувалися недоношеними чи хворими, були з певних причин небажаними, вважалося звичайною справою. Нерідкими були і ритуальні вбивства дітей. Свідчення цього зустрічаються в різному роду писемних джерелах з II віку н.е. [5, с. 573].

При аналізі проблеми жорстокого поводження з дітьми у Великій Британії в історичній ретроспективі ми звернулися до творів класиків англійської літератури. У художній літературі одним з перших висвітлив проблему жорстокого поводження з дітьми письменник і політичний діяч Д.Дефо. В романі «Полковник Джек» він переконливо показав поневіряння знедолених дітей, примушених тяжко боротися за своє життя. Досліджував тему і Ч.Діккенс, який обстоював особистісно орієнтовану концепцію функціонування освіти, надавав критиці чильну систему виховання і освіти, яка часто фізично й морально нівечила юну генерацію.

За діккенсівської пори діти з бідних сімей доволі часто потрапляли до «роботних домів». Життя в них будувалося за тюремним режимом, відзначалося вкрай суворими побутовими умовами. Домінантою виховного

том, что человеческий разум способен решить самые сложные проблемы морали и нравственности.

Литература

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

Подано до редакції 09.06.2008

УДК 37.013.42:173(091)

ЖОРСТОКЕ ПОВОДЖЕННЯ З ДІТЬМИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ В ІСТОРИЧНОЇ РЕТРОСПЕКТИВІ

Михайліченко Юлія Володимирівна, аспірант

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми. Жорстоке поведіння з дітьми в сім'ї визнано Всесвітньою організацією охорони здоров'я (World Health Organization) однією з найбільш розповсюджених форм порушення прав людини. Без подолання цього негативного явища неможливо створити умови для повноцінного розвитку дитини, реалізації її потенційних можливостей. Але проблема жорстокого поведіння з дітьми в сім'ї ще мало досліджена педагогами, соціологами, соціальними працівниками. Тому що сім'ї, у яких діти зазнають насильства від батьків, у більшості випадків намагаються скрити це. І у Великій Британії проблема жорстокого поведіння з дітьми в сім'ї винесена з розряду приватної проблеми родин на державний рівень.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженням явища насилля займаються такі вітчизняні науковці, як Т.Алексєєнко, С.Бадора, В.Бачарова, Т.Василькова, О.Докуніна, О.Жорнова, Н.Заверико, І.Зверєва, З.Зайцева, А.Зубков, О.Караман, Г.Лактіонова, Л.Мішкік, В.Оржеховська та ін. В останніх дослідженнях багато уваги приділяється профілактиці такого явища, як жорстоке поведіння з дітьми в сім'ї. Надаються останні статистичні відомості про кількість жертв жорстокого поведіння в сім'ї, висвітлюються форми жорстокого поведіння з дітьми в сім'ї, надається аналіз вітчизняної правової бази захисту дітей від насильства.

Метою даної статті є аналіз проблеми жорстокого поведіння з дітьми в сім'ї у Великій Британії, розгляд основних форми насильства над дітьми.

Виклад основного матеріалу. Велика Британія заслужено вважається країною з віками опрацьованою системою виховання підростаючих поколінь, яка за більшістю ключових параметрів дає високі практичні результати і продовжує вдосконалюватися. Однак, проблема жорстокого поведіння з дітьми у Великій Британії була, і є досить актуальною. Метою статті є розгляд проблеми жорстокого поведіння з дітьми в історичній ретроспективі.

Значну увагу аналізу проблеми жорстокого поведіння з дітьми приділяють дослідники Т.Алексєєнко, С.Бадора, В.Бачарова, Т.Василькова, О.Докуніна, О.Жорнова, Н.Заверико, І.Зверєва, З.Зайцева, А.Зубков, О.Караман, Г.Лактіонова, Л.Мішкік, В.Оржеховська, Л.Пономаєнко, І.Турбавіна, Н.Щербак, П.Щербань та ін. Проблема жорстокого поведіння з дітьми у Великій Британії висвітлена в працях та публікаціях британських соціологів і педагогів: Н. Аберкомбі, Т. Александера, С. Гудмана, Л. Давідова, Л. Ірвіна, П.Ласлета, Д. Моргана, Д. Невіла, Я.Полока, Р. Флетчера, М. Янга та

Таким чином, цей тип культури, обумовлений *активно-особистісною позицією* щодо їх освоєння, *визнанням необхідності освоєння ІТ у модельованій практиці, розвинутою креативною детермінантою*, а також наявністю досвіду, певних здібностей та сформованістю знань, умінь і навичок, які безпосередньо пов'язані з упровадженням дидактичних ІТ у навчально-виховному процесі.

Спосіб успішної організації ІТ учителями цього типу передбачає безпосередньо *інформаційно-теоретичну і теоретично-методичну підготовку* щодо упровадження конкретних ІТ, а також *інформаційно-теоретичну підготовку* щодо загальної характеристики головних принципів успішного упровадження дидактичних ІТ взагалі з метою з'ясування місця конкретної ІТ у контексті сучасних освітніх ІТ.

Творчий тип культури освоєння педагогом ІТ. Педагогів цього типу культури характеризує високий рівень готовності до інноваційної педагогічної діяльності, розвиненість інноваційної компетентності, інноваційної поведінки.

Педагоги творчого типу культури мають систематизовані, широкі й змістовні знання про ІТ, їх ролі в освітньому процесі, володіють методиками їх упровадження, створюють власні. Вони переконані у необхідності постійного підвищення рівня свого особистісно-професійного потенціалу.

Реалізація творчого потенціалу в інноваційному процесі для багатьох з них є найважливішим орієнтиром діяльності. За своїм характером, змістом, показниками швидкості перебігу творчих процесів, гнучкості, оригінальності і розробленості ідей творчий тип культури повністю протилежний репродуктивному, для якого характерно застосування готових знань і вмінь.

Педагогам цього типу притаманний яскраво виражений особистісно-професійний характер освоєння і реалізації ІТ у навчальному процесі, що передбачає їх упровадження у модельованій практиці.

Спосіб успішної організації ІТ учителями творчого типу культури включає *інформаційно-теоретичну та теоретично-методичну підготовку* щодо упровадження конкретної ІТ.

Інформаційно-методична підготовка передбачає проведення інформаційних нарад з керівництвом навчального закладу і активом учителів, готових до упровадження конкретної ІТ і має за мету довести: обумовленість актуальності загальних ідей конкретної ІТ вимогам сучасної освітньої парадигми; спадкоємність нових ідей ІТ з уже існуючими в освітній практиці; вплив впровадження ІТ на рішення інших навчальних завдань, на досягнення результатів в навчанні; ефективність ІТ як засобу активізації і інтенсифікації навчально-виховного процесу, використовуючи порівняльні діаграми, схеми, таблиці, результати індивідуальних експериментів, з боку автора ІТ, і досвіду інших навчальних закладів, що упроваджують ІТ.

Теоретично-методична підготовка передбачає проведення теоретичних консультацій і семінарів по роз'ясненню процедури впровадження конкретної ІТ й припускає реалізацію наступних заходів: ознайомлення з процедурою впровадження конкретної ІТ й наступне обговорення алгоритму її впровадження з актуалізацією проблемних питань; діагностування власного стилю викладання при наявності бажання з боку педагога, що упроваджує

певну ІТ; обговорювання і наступний вибір діагностичних процедур, спрямованих на вивчення реальних можливостей учнів, з метою їх врахування при застосуванні ІТ, перш за все, тестів по визначенню індивідуальних стилів навчання учнів, рівнів тривожності, а також засобів, спрямованих на активізацію всіх резервів особистості учня, що дозволяють змістовно інтерпретувати здобуті пізніше результати; обговорювання особливостей виміру ефективності ІТ як засобу активізації й інтенсифікації навчально-виховного процесу і наступний вибір системи параметрів, яка має використовуватися при оцінці ефективності конкретної ІТ.

Висновки. Отже, ідентифікація типу культури освоєння педагогом ІТ дозволяє, по-перше, визначити способи їх успішної організації у навчально-виховному процесі з метою підвищення ефективності останнього, а, по-друге, дозволяє за допомогою відповідних заходів спланувати роботу щодо розвитку особистісно-професійного ресурсу вчителя.

Одним із головних напрямків цієї проблеми може бути розробка нових і адаптація існуючих діагностичних методик щодо визначення певного типу культури освоєння педагогом ІТ.

Резюме. Дана стаття присвячується аналізу типів культури освоєння педагогом дидактичних інноваційних технологій й визначенню способів їх успішної організації у навчально-виховному процесі. Намічені подальші перспективи цієї проблеми з урахуванням особливостей типів культури.

Резюме. Данная статья посвящается анализу типов культуры освоения педагогом дидактических инновационных технологий и определению способов их внедрения в учебно-воспитательный процесс. Намечены дальнейшие перспективы разработки этой проблемы с учетом особенностей типов культуры.

Summary. The article examines types of culture of mastering of didactic innovation technologies and studies the conditions of their successful organization in the educational process, devises specific recommendations on how to implement technologies in the educational process.

Література

1. Програма підтримки вироблення стратегії реформування освіти [Електронний ресурс] / Олійник В., Болюбаш Я., Даниленко Л. Та ін. – Режим доступу до роботи: http://www.inf.kiev.ua/files/ukr/programs_edu_ep394_ua_stp.doc.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / Дичківська І.М. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. 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.
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод пособие / Вербицкий А.А. – М.: Высш. Шк., 1991. – 207 с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. Пособие / Селевко Г.К. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
6. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: (Дидактический аспект) / Бабанский Ю.К. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
7. Гордієнко-Митрофанова І.В. Можливості маніпулятивних ігрових технологій (на прикладі гри «Dominioes-Plural») / І.В. Гордієнко-Митрофанова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наукова монографія за ред. Проф. Єрмакова С.С. / Харківська державна академія дизайну і мистецтв. – Харків, 2006. – №6. – С. 16-20.
8. Роджерс Э., Агарвала-Роджерс Р. Коммуникация в организациях / Роджерс Э., Агарвала-Роджерс Р. – М.: Экономика, 1980. – 176 с.
9. Ангеловски К. Учителя и инновации / Ангеловски К. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.

Подано до редакції 07.06.2008

социальных отношений (межнациональных, отношений между различными религиозными конфессиями), ориентация на силу как в межличностных, так и межнациональных и международных отношениях. Силой, например, пытаются решить проблему языка и культуры в украинском обществе. При этом не учитывается тот факт, что на Украине половина населения говорит на русском языке. При проведении опроса в студенческой аудитории был задан вопрос: «Поддерживаете ли Вы процесс украинизации в Крыму и в других регионах Украины?». 80% опрошенных отрицательно ответили на данный вопрос.

Исследуя моральное состояние студенческой молодежи, обратили внимание на то, что значительная её часть, а именно 63%, главным принципом своей жизни считает индивидуалистическое стремление к достижению успеха. То, что называется успехом, понимается по-разному. В данном случае успех понимается слишком упрощённо и грубо. И эта форма идеологии индивидуализма остаётся идейно-нравственной основой нашей системы высшего образования. Так, исследования, проведённые в этом году, показали, что 70% опрошенных признали высшей ценностью материальные блага. 30% считали главным принципом своей жизни гедонизм (стремление к чувственным наслаждениям).

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

Значимость нравственного воспитания очевидна. Но как его осуществлять? Некоторые полагают, что мораль формируется сама собой. Раньше, мол, лекций по этике не слушали, сознательного целенаправленного воспитания не было, но поступали куда нравственнее, чем их образованные внуки. Да, это верное замечание. Но наши предки жили в условиях, которые однозначно диктовали определённые правила поведения, и человек постигал их без особых размышлений. Сегодня молодые люди находятся, конечно, в иной ситуации: возможностей неизмеримо больше, а определённости меньше. Традиции, привычки, нормы, веками отстаивавшиеся в различных слоях общества, сегодня уже не играют прежней роли. Вера в догмы религиозной морали в нашей стране не имеет большого распространения. Новые нормы и традиции находятся ещё в процессе становления. А жизнь, развивающаяся всё более убыстрённым темпом, ежедневно создаёт ситуации, требующие нетрадиционных решений. В таких условиях считать, что каждый овладеет моралью сам по себе, неверно. Между тем находятся ещё сторонники стихийности и произвола в формировании нравственности. Они говорят, что точные правила уместны в точных науках и технике; применять их в нравственном поведении скучно и не выгодно. Но этика как наука о морали и нравственности должна быть доказательной, способной обосновать нормы нашего повседневного поведения. Читать мораль студентам, равнодушным ко всему, циникам и скептикам бесполезно. Но кроме них, есть студенты пытливые, ищущие, порой сомневающиеся и ошибающиеся, но убеждённые в

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

Молодые люди много говорят о свободе, стремятся к ней, но они совершенно не понимают её смысл, подменяют понятие моральной свободы понятием свободы экономической, так как большинство из них отождествляют её с возможностью приобретать как можно больше материальных благ. Таким образом, общество, в котором мы живём, не служит удовлетворению истинно человеческих потребностей и особая опасность состоит в том, что в нём человек всё более становится отчуждённым.

Одно из наиболее уязвимых мест существующей системы образования и воспитания нашего общества специалисты видят в том, что её основные институты – как средние, так и высшие учебные заведения – не выработали ясной линии отношений между личностью и обществом, между учеником и учителем, студентом и преподавателем, что мешает построению иерархии моральных ценностей. Не выработаны также принципы организации отношений между различными группами людей, особенно между нациями, между обществом и социальной группой. А ведь Украина – многонациональное государство. Споры о ценности принципа индивидуализма и коллективизма, национализма и интернационализма, ведущиеся в учебных заведениях и во всём обществе, остаются бесплодными.

Всё это служит свидетельством того, что существующая система нравственного воспитания лишена ясной цели, критерия, отражает процесс углубления морального кризиса. Многие учёные обращают внимание на то, что ядро этого кризиса составляет кризис моральных ценностей, являющийся следствием потери человеком собственного «Я», разрушения семьи и

УДК 371.2 +159.923

ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВІДБОРУ ЗМІСТУ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*Джелілова Лілія Рефіківна, викладач кафедри математики,
РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний
університет», м. Сімферополь*

Проблема змісту навчання й логіки його розгортання є центральною для процесів професіоналізації. Будучи категорією історично обумовленою, зміст освіти постійно оновлюється унаслідок безперервного розвитку всіх сфер соціокультурного життя суспільства. Проте його вдосконалення шляхом простого збільшення інформації з неминучістю веде до виникнення протиріччя між все зростаючим обсягом змісту освіти й індивідуальними можливостями його засвоєння, що ускладнюється. Ця обставина ставить перед психолого-педагогічною наукою як одна з ведучих проблему відбору змісту освіти.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень (Абдулліна О.А., Беспалько В.П., Богущ А.М., Дурай-Новакова К.М., Зязюн І.Я., Ліненко А.Ф., Максименко С.Д., Нагорна Г.О., Сластьонін В.О., Хмельюк Р.І., Хомич Л.О., Цокур О.С. та ін.) і доробок вчених у суміжних галузях наукових знань свідчить про те, що найбільш вивчені питання відбору змісту вузівських психолого-педагогічних навчальних дисциплін і їх вплив на формування готовності майбутнього вчителя, в меншій же мірі досліджені можливості спеціальних навчальних предметів у інтенсифікації процесу особистісно-професійного становлення педагогів.

Дисципліна природничо-математичного циклу, за даними науковців, належить визначна роль у формуванні інтегральних умінь та навичок майбутніх учителів (аналізу, виділення головного та другорядного, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, побудова міркувань індуктивного та дедуктивного характеру, порівняння), а також їхнього логічного мислення та алгоритмічної культури. Саме ці навчальні предмети мають значні потенційні можливості для активізації інтелектуального розвитку, формування загальнопедагогічної культури і самостійності професійного мислення майбутніх учителів (Віленкін Н.Я., Колягін Ю.М., Крутецький В.А., Мордкович А.Г., Смирнов Е.И. та ін.).

Мета означеної публікації полягає в обґрунтуванні психолого - педагогічних засад відбору змісту математичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів.

Основним завданням математичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів повинне стати створення цілісного уявлення про професійно-орієнтовані знання, уміння, навички, методи, алгоритми, а також про трансформацію цих знань у практичні дії. При цьому необхідно забезпечити максимальний ефект засобами предмету й сформувати стійкий мотиваційний потенціал, досвід математичної й педагогічної діяльності, систему саморегуляції особистості. Таким чином, у розгортанні змісту навчального предмету в контексті професіоналізації повинні чітко простежуватися три лінії:

- логіка визначення змісту навчального предмету відповідно до його особливостей, відбір базових навчальних елементів, структури, етапів вивчення, інтегративних зв'язків, співвідношення теоретичного і практичного компонентів;

- логіка наступності змісту теоретичного узагальнення; змістовні лінії шкільної математики й набір елементів вузівського навчання, побудова системи логічно взаємозалежних видових проявів базових понять; модульний принцип розгортання змісту навчального предмету;

- врахування психологічних особливостей сприйняття, засвоєння, уявлення, застосування, аналізу й синтезу навчального матеріалу суб'єктом навчання, розвиток інтелектуальних і особистісних характеристик [2, с.186]

Намічавши програму експериментальної роботи, ми виходили з того, що процес професійного становлення майбутніх вчителів початкової школи буде ефективніший за наявності спеціально розробленої технології, що дозволяє об'єктивувати процедуру і результати відбору змісту навчальних дисциплін з обліком:

- вимог до особистісно-орієнтованого змісту освіти;
- структури навчальної і специфічно наочної діяльності;
- специфіки змісту освіти як предмету і як продукту навчальної діяльності.

Психологічною основою такої педагогічної технології може стати особистісно-діяльнісний підхід у навчанні, який передбачає максимальний облік індивідуальних особливостей особи, а також активність особи в процесі здобування професійної освіти.

Традиційно при аналізі навчального процесу категорія «підхід» розглядається з позиції того, хто навчає, тобто вчителя. В цьому контексті особистісно-діяльнісний підхід до навчання, що сформувався до середини 90-х років, розглядався переважно як суб'єктно-орієнтовані організації й управління вчителем навчальною діяльністю її суб'єкта – учня при вирішенні ним спеціально підібраних педагогом навчальних завдань різної складності, спрямованих на його розвиток як особистості. Водночас стало очевидним, що особистісно-діяльнісний підхід може розглядатись і з позицій учня, бо специфіка навчальної діяльності полягає в спрямуванні на розвиток і саморозвиток суб'єкта цієї діяльності.

Особистісний компонент особистісно-діяльнісного підходу передбачає, що в центрі навчання знаходиться учень як особистість (його мотиви, цілі, неповторний психологічний склад). Виходячи з інтересів учня, рівня його знань і умінь, учитель визначає завдання занять та формує, спрямовує і коректує весь освітній процес розвитку його особистості. Відповідно мета кожного заняття при реалізації особистісно-діяльнісного підходу формується з позиції кожного конкретного учня і всього класу. Іншими словами, учень в кінці уроку, заняття повинен відповісти собі: чого він сьогодні навчився, чого не знав або не міг зробити ще вчора. Така постановка питання стосовно до навчання означає, що всі методичні рішення (відбір навчального матеріалу, використання прийомів, способів, методів, засобів тощо) проходить через призму особистості учня: його потреб, мотивів, здібностей, активності,

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

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

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

Почему? Потому что, во-первых, напряжённость в учёбе не должна переходить в изнурённый аскетизм, не должна убивать радость и

системы воспитания. Кризис системы воспитания носит универсальный характер, это кризис всего воспитательного процесса, его развития, его целей, и тревога по этому поводу бесконечна. Для многих стало очевидным, что формируемая такой системой воспитания личность по всем своим данным резко отстаёт от требований жизни, от условий развития общества. Современное высокотехнологическое производство, научно-технический прогресс вовлекают в решение своих задач всё более широкие слои населения и требуют расширения возможностей получения ими высокого уровня знаний. Видимо, по этой причине государства постсоветского пространства ищут пути выхода из кризисного положения в сфере образования и пытаются перенять всё лучшее, что достигнуто в этой сфере в развитых странах Западной Европы.

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

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

інтелекту та інших індивідуально-психологічних та функціональних особливостей.

Отже, врахування цих особливостей здійснюється через зміст і форму навчальних завдань, через характер спілкування з учнем. Спрямовані до учня завдання, заучування, запитання в умовах особистісно-діяльнісного підходу повинні стимулювати їх пізнавальну активність.

Визначаючи діяльнісний компонент в особистісно-діяльнісному підході до навчання, треба підкреслити, що обидва його компоненти нерозривно зв'язані, оскільки особистість виступає суб'єктом діяльності. Опанування студентів змістом навчальних дисциплін, сконструйованих на основі особистісно-діяльнісного підходу, забезпечить:

– позитивне ціннісне відношення учнів до наочних знань і умінь і усвідомлення їх особової значущості;

– позитивну динаміку пізнавальних мотивів навчальної діяльності і смислової сфери особи, яка виявляється в зміні загальної спрямованості навчально-пізнавальної діяльності і логіки її смислової регуляції, у розширенні ціннісно-смислового простору особи.

Навчальний матеріал повинен орієнтувати на вирішення завдань загальнопедагогічної й предметної підготовки, логічно вписуватися в пропоновану студентів систему наукових знань; зміст ключових тем – відповідати передовим досягненням в області даної науки й майбутньої професії. Ми дотримуємося поглядів багатьох авторів про те, що основою побудови пізнавального процесу повинні бути провідні ідеї науки, бо організація навчального матеріалу навколо передових ідей значно полегшує процес засвоєння й тривалого запам'ятовування, надаючи мисленню теоретичну спрямованість. Як відомо, ідея – основа наукової теорії, вона існує в теорії, розкривається в ній. Вона є джерелом одержання нових знань, на її основі створюється система знань і виникає науковий метод [1, с.95]. Крім того, необхідно мати на увазі, що одним з інтегральних критеріїв професійної готовності до роботи вчителя початкових класів є професійна спрямованість знань. У зв'язку з цим будова курсів повинна відповідати не тільки вимогам цілісності викладу, але й задовольняти ті вимоги, які випливають із майбутньої педагогічної діяльності студентів. У чинній навчальній програмі з математики для педагогічних факультетів і кваліфікаційній характеристиці вчителя початкових класів підкреслюється, що метою вивчення предмету є забезпечення студентів знаннями, уміньми й навичками, достатніми для:

- навчання школярів молодших класів основ математики;
- орієнтування учнів на свідоме засвоєння систематичного курсу математики середньої школи;
- розуміння значення математичних методів в інших науках: фізиці, хімії, біології, лінгвістиці тощо;
- подальшої самостійної роботи з поглиблення й розширення математичних знань [3, с.7-9] .

Досліджуючи цю проблему, ми провели порівняльний аналіз чинних програм з математики для шкіл першого ступеня і студентів факультету підготовки вчителів. При цьому ми взяли за основу принцип зв'язку курсів,

суть якого така: вивчення будь-якого поняття студентами повинне супроводжуватися розглядом питання про те, де й на якому рівні це поняття відбивається в курсі математики початкової школи. Проведений аналіз дає можливість виявити науково-предметні паралелі: теоретико-множинні концепції, на яких базується числова лінія початкового курсу математики, а також теоретико-множинний підхід до вирішення основних класів завдань; ідеї математичної логіки, відповідно до яких будуються міркування і які застосовуються при вирішенні логічних задач; ідея аксіоматичної побудови теорії, що лежить в основі одного з підходів до поняття цілого позитивного числа; аспекти теорії величин; ідея функціональної залежності, що пронизує весь курс математики початкової школи; поняття тотожного перетворення; комбінаторні аспекти, неявно або явно працюючі при вирішенні деяких задач; основні ідеї теорії подільності; рівняння й нерівності; основні ідеї геометрії, що відбиваються у змісті геометричного матеріалу початкової школи; ідеї відповідності, бінарного відношення, що зрідка трапляються у програмі початкової школи.

Спираючись на багаторічний досвід роботи на педагогічному факультеті, з огляду на результати попередніх науково-методичних досліджень, ми істотно переробили програми з математики й методики викладання математики. Так, зокрема, одним із засобів реалізації дослідницького задуму було структурне відновлення порівняно з чинною й використовуваною нами в контрольних групах навчальною програмою з математики в напрямку посилення шкільного компонента математичної освіти й забезпечення наскрізного розгортання навчальних елементів. Зважаючи на логіку наступності змістових ліній шкільної математики й набору навчальних понять вузівського навчання, особливості побудови системи логічно взаємозалежних видових проявів базових родових понять, співвідношення й етапність теоретичного й діяльнісного компонентів навчання математики, а також психологічної й педагогічної особливості сприйняття, засвоєння, застосування, аналізу й синтезу навчального матеріалу суб'єктом навчання, програмний матеріал було перерозподілено за такими розділами:

1. Елементи теорії множин і математичної логіки.
2. Елементи алгебри.
3. Натуральні числа й нуль.
4. Розширення поняття натуральних чисел. Дробі.
5. Геометричні фігури й величини.

Вивчення математичних положень, методів, закономірностей у такій систематизації дозволяє не тільки забезпечити освоєння студентами наукового фундаменту початкового курсу математики, але й розуміння ними загальних цілей його вивчення й тонкощів викладу. Крім того, така побудова навчального матеріалу створює передумови для реалізації одного з найважливіших принципів змісту – наступності й структурної єдності на різних рівнях його формування. Йдеться про те, що конкретний матеріал, вивчений на теоретичному рівні, на наступних стадіях освітнього маршруту наповнюється далі уявленнями про методичні, організаційно-практичні особливості цього матеріалу й різних технологій навчання, які можна здійснити на ньому. Така

УДК 17.02: 371.4-057-87

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ МОРАЛЬНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

*Мезенцев Юрий Леонидович, доцент, канд. философ. Наук
Мезенцева Вера Дмитриевна, ст. преподаватель*

Проблема воспитания в широком смысле этого слова, включая и морально-нравственное в системе образования, всегда уделялось большое внимание. Ведь любая эпоха испытывает необходимость в формировании личности с определённым уровнем знаний и принципов поведения, соответствующих мировоззренческому идеалу как личности, так и общества. Цель статьи заключается в том, чтобы выяснить особенности морально-нравственного воспитания студенческой молодёжи в условиях современного общества. Особое внимание следует обратить на принципы морально-нравственного отношения студентов к труду и учёбе, а также отношения к политике и к культуре. Что касается современного общества, то оно с самого начала своего развития поставило программной, конечной целью формирование всесторонне и гармонично развитой личности, сочетающей в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство. Моральная чистота не случайно занимает центральное место в этой формулировке. В самом деле, представим себе человека умного, эрудированного, разбирающегося в искусстве, хорошего бизнесмена, политика. Можно ли считать, что этот человек будет приносить пользу обществу, укреплять единство и сплочённость людей? Этого нельзя сказать, пока не выясним, чему служат все эти качества. Такими способностями и умениями может обладать как самоутверждающийся индивидуалист, который стремится «жить сытно и красиво», так и человек-альтруист, коллективист, для которого интересы общества стали внутренними, личными интересами. Очевидно, что только в последнем случае соответствующая нравственная направленность личности приводит все её качества в систему, позволяющую стать ей новым человеком нового общества.

Актуальность проблемы морально-нравственного воспитания повышается в силу объективного хода развития производства, его тенденции к интернационализации, требований научно-технической и информационной революций, которые приобрели на современном этапе глобальный характер. Она затрагивает интересы каждого человека и человечества в целом, ибо люди во всём мире начинают осознавать себя единым целым. И хотя решение этой проблемы зависит от социально-экономических условий общества, интересов различных наций, классов, религиозных и других социальных групп, их мировоззрения, нельзя забывать о необходимости поиска общих решений глобальных проблем, находить равновесие между общими и частными интересами.

Ныне в обществах постсоветского пространства, в том числе и на Украине, резко повышается внимание к проблемам нравственного воспитания со стороны специалистов и государственных учреждений. Интерес специалистов – философов, этиков, психологов, педагогов к воспитанию в широком смысле этого слова вызван, прежде всего, осознанием ими кризиса

Процес адаптації є загальною універсальною властивістю живого організму, яка забезпечує його життєздатність в нових умовах існування шляхом пристосування функціональних та структурних елементів до оточуючого середовища. Механізмами соціальної адаптації є емоційне реагування організму на нове середовище, формування певних схем діяльності, відповідної поведінки людини.

З'ясовано, що характер і тривалість адаптаційного періоду залежить від вікових особливостей розвитку дитини рівня її соматичного, психічного здоров'я, соціального розвитку та індивідуальних особливостей вищої нервової діяльності.

Відсутність науково-методичного забезпечення спрямованого на психологічну допомогу в період адаптації дітей до умов дитячого саду, негативно відображається на соціогенезі та навчально-виховному процесі. На цьому фоні вивчення дезадаптаційних факторів, емоційних та поведінкових проявів соціальної дезадаптації та розробка методів корекції дозволить значно підвищити рівень психологічної допомоги зазначеній категорії дітей.

Резюме. Тенденція росту адаптаційних порушень серед дітей старшого дошкільного віку переконливо підтверджує необхідність наукового обґрунтування моделі та пріоритетів розвитку системи психокорекційної допомоги дітям з проявами дезадаптації.

Ключові слова: процеси дезадаптації та адаптації, умови дошкільного закладу, особистість старшого дошкільника, психічне здоров'я, психологічна допомога.

Резюме. Тенденция роста нарушений адаптационных процессов среди детей старшего дошкольного возраста убедительно подтверждает необходимость научного обоснования модели и приоритетов развития системы психокоррекционной помощи детям с проявлениями дезадаптации.

Ключевые слова: процессы дезадаптации и адаптации, условия дошкольного заведения, личность старшего дошкольника, психическое здоровье, психологическая помощь.

Summary. The tendency of growth of violations of adaptation processes among the children of senior preschool age convincingly confirms the necessity of scientific ground of model and priorities of development of the system of psychocorrection help to the children with the displays of dezadaptatsyy.

Keywords: processes of dezadaptatsyy and adaptation, terms of preschool establishment, personality of senior preschool child, psychical health, psychological help.

Література

1. Гімаєва Ю.А. Розвиток емоційної сфери учнів при переході до основної школи в умовах різних типів навчання: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. — Х., 2005. — 21 с.

2. Георгиевский А.Б. Эволюция адаптации. Историко-методические исследования. —Л.: Наука, 1989.-189с.

3. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников // Под ред. Я.Л. Колосинского, Е.А. Панько. - Минск, 1997. - 230с.

4. Пономарёва Е.Ю. Подготовка будущих педагогов к работе с дезадаптированными детьми младшего школьного возраста. – Диссерт. канд. психол. наук: 19.00.07. – К. – 2002.

5. Психология дошкольника. Хрестоматия./Сост. Г.А.Урунтаева.-2-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 384 с.

6. Рычкова Н.А. Дезадаптивное поведение детей: Диагностика, коррекция, психопрофилактика. Учебно-практическое пособие. – М.: ГНОМ и Д, 2001. – 96с.

7. Слущкий В.М. Психологические методы коррекции личности ребёнка // Вопросы психологии. – 1984. - №6. – С.141-145.

Подано до редакції 04.06.2008

погодженість математичної й методичної підготовок стимулює розвиток системного мислення, дає змогу забезпечити цілісне бачення студентом предметно-технологічної сторони процесу навчання математики молодших школярів.

Зміст програми підпорядковується прикладним і практичним спрямованостям математики, встановленню всередині неї міжпредметних зв'язків, зокрема з предметами психолого-педагогічного й філософського циклів, і звичайно, з методикою викладання математики; вивчення курсу припускає також опанування основних математичних методів дослідження. Визначальною рисою програми є те, що в кожному розділі встановлюється зв'язок з матеріалом, досліджуваним у початковій школі. Так, наприклад, перший розділ завершується оглядом шкільного курсу математики з позицій розглянутих математичних ідей: «Теоретико-множинні концепції, на яких базується математика початкової школи», «Ідеї математичної логіки в початковій школі», «Правила міркувань, що використовуються в початковій школі». Другий розділ включає теми: «Використання поняття відповідності в початковій школі», «Розв'язання задач із функціональним змістом у початковій школі». Така побудова курсу здійснена за всіма розділами. Ідеї зв'язку конкретного матеріалу вузівського курсу математики зі шкільним забезпечує розуміння студентами перспектив вивчення курсу, а отже, сприяє свідомому його засвоєнню. Крім того, дозволяє з першого року переводити студентів з позиції учня на позицію вчителя.

Осмилення математичного об'єкта як педагогічного завдання в когнітивному процесі логічно триває при вивченні «Методики викладання математики», що також має свої особливості. Воно відбувається не по розділах шкільного курсу математики, а відповідно до провідних математичних ідей, що лежать в основі математики початкової школи, або відповідно до основних методичних напрямків удосконалювання пізнавальної діяльності учнів. Іншою важливою особливістю методичного курсу є те, що головним змістом його виступає операційний склад методичної діяльності вчителів, представлений у системі взаємозалежних дій. Ми вважаємо, що для майбутніх учителів початкових класів необхідна методика, відмінна від методики вчителя, який працює. Якщо для останнього вона може бути пов'язана з конкретним підручником, то студент повинен опанувати загальніші уявленнями про методи навчання в початковій школі, розуміючи, як система понять, досліджуваних у курсі математики, може бути в доступній формі викладена школярам. При цьому повинні розглядатися різні підходи до формування тих або інших понять, виявлятися методичні переваги цих підходів. Формування відповідного досвіду практичної діяльності, на нашу думку, можливе за умови, якщо в основу змісту курсу покласти вирішення систем навчально-методичних завдань, сконструйованих на дидактичному матеріалі вправ чинних та експериментальних підручників, формулювань питань і завдань за основами курсу, фрагментів уроків, найпоширеніших помилок учителів тощо. У процесі опанування курсу у студента виробляється психолого-педагогічне обґрунтування проблеми вивчення конкретного матеріалу, відшукуються найбільш ефективні шляхи навчання, розвитку, виховання учнів з урахуванням

своїх можливостей повноцінної реалізації на практиці обраної технології.

Важливе значення мають спецкурси. З огляду на теоретичну й практичну значимість постановки спецдисциплін для фахівців зазначеного профілю та студентів спеціальності «Початкове навчання» нами було розроблено спецкурс «Технологія задачного підходу у навчанні молодших школярів», призначення якого – оптимізувати процес переходу професійного мислення зі стану розвитку у стан творчого функціонування. Розробляючи цей спецкурс, ми брали до уваги: по-перше, те, що навчальний матеріал, представлений у початковому курсі математики, необхідно розглядати не тільки з погляду змістовної цінності, але й з погляду ідеального, природного, у силу самої природи математичних понять, засобу розвивального навчання, і саме в задачах закладено величезні ресурси для розвитку інтелектуального, творчого мислення. По-друге, необхідність у розумінні психічних механізмів, що беруть участь в освоєнні математики. Усвідомлення складності цих механізмів могло б бути й повинне стати потужним стимулом для вдосконалення професійно-математичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів. По-третє, вплив на розвиток мислення школярів можливий за умови сформованості відповідних розумових здібностей у самих студентів – майбутніх учителів. Ця вимога визначила підхід до побудови курсу. Зміст спецкурса побудований на основі інтеграції різних галузей знань: математики, психології, педагогіки, методики. У процесі його вивчення вирішуються основні проблеми: навчання студентів вирішення, відбору, складання математичних задач, узагальнення й аналіз яких створює умови для розвитку складових характеристик творчої активності; формування вмінь вибирати й реалізовувати оптимальні технології навчання вирішення математичних задач, використовуючи їх як засіб розвитку школярів. Про доцільність вивчення такого спецкурсу свідчить той факт, що матеріал, отриманий студентами в процесі його проходження, був використаний ними при написанні дипломних робіт, підготовці статей і доповідей на науково-практичних конференціях, у педагогічній практиці.

Таким чином, кожна навчальна дисципліна та її зміст, сконструйований на основі особистісно-діяльнісного підходу, будучи одним з важливих елементів, який бере участь у формуванні цілісної структури професійних якостей майбутнього фахівця, вносить свій вклад до професійної підготовки як в пряму вигляді (формування певної пізнавальної можливості), так і опосередковано (через формування особових якостей, властивостей мислення, сукупності узагальнених умінь і навичок тощо. В цілому особистісно-діяльнісний підхід у навчанні означає, що перш за все в цьому процесі ставиться і вирішується основне завдання освіти – створення умов розвитку гармонійною, етично здійсненою, соціально активною через активізацію внутрішніх резервів, професійно компетентній особі, що само розвивається.

Резюме. В статті автор аналізує психолого-педагогічне основи математической подготовки будущих учителей начальных классов. Обоснована возможность использования личностно-деятельностного подхода к отбору и конструированию содержания математических дисциплин в системе профессиональной подготовки в вузе.

Ключевые слова: задачный подход, личностно-деятельностный подход, профессиональное становление, содержание математической подготовки.

Резюме. У статті автор аналізує психолого - педагогічні основи математической подготовки майбутніх вчителів початкових класів. Обґрунтована можливість використання задачного і

видами діяльності, а також умінням дорослих забезпечити нею спокій, захищеність, повноцінне здоров'я і активацію адаптаційних ресурсів [6].

Аналіз досліджень проблеми адаптації дошкільників до умов дошкільного закладу (Н.Ватутіна, Р.Калініна, Т.Науменко та ін) дав змогу визначити такі основні напрямки успішної адаптації дітей до умов дитячого саду: створення позитивного емоційного стану, активізація соціальних контактів, зниження рівня тривожності, агресивності й незахищеності; збагачення емоційного й соціального досвіду дітей, організація різноманітної та цікавої діяльності, що стимулює пізнавальну активність [5].

Адаптаційний процес має ряд етапів: етап оборотних і нестійких результатів і етап стійких, ефективних змін. Перехід від етапу до етапу здійснюється за допомогою певних механізмів: на фізіологічному рівні - це "стрес-реакція" організму (за Ф.Меерсоном); на поведінковому - формування певних схем діяльності (за В.Медведевим). Емоції є регуляторним механізмом на всіх етапах адаптації, в ситуації стресової адаптації ці функції стають провідними (Т.Землякова) [2].

Прояви дезадаптації можуть розвиватися в наслідок обтяженого пренатального і антенатального анамнезу, розумового і фізичного перенапруження, порушення мікросоціальних контактів в крузі однолітків, дорослих, батьків і педагогів. Останніми роками, як свідчать спеціальні експериментальні дослідження, найпоширенішими проявами дезадаптації є тривожність і страхи у дітей (І.В. Дубровіна, В.І. Гарбузов, А.І. Захаров, О.Б. Ковалева і інші), порушення соціальних контактів з однолітками.

Разом з тим, не дивлячись на велику різноманітність дослідницьких робіт по даній проблемі, особливості попередження і корекції дезадаптованої поведінки дітей в умовах дошкільної установи досліджувалася не достатньо.

У ході теоретичного дослідження праць М.Бобньової, Т.Василиць, Г.Подкопаєвої, М.Проселкової, Ю.Рубіної, Н.Шевельової, Ю.Шевченко, Г.Шипуліна, Е.Шорохової та ін.) встановлено, що ігрова терапія специфічно впливає на емоційний стан і поведінку дошкільника в період адаптації [7].

Установлено, що ігрова терапія впливати на такі дезадаптуючі психічні стани, як тривожність, емоційна напруженість, депресія, психічна й соматична втомлюваність. Впливаючи на мотиваційно-потребну сферу, музика задовольняє потреби в самовираженні, у виході з напруженої соціальної ситуації, у підтриманні соціальних зв'язків.

Ігрова терапія є комплексним і доступним засобом, що викликає позитивні емоції та активізує пізнавальні процеси у дошкільників. Виявлено, що ігрова терапія специфічно впливає на емоційні стани і поведінку дошкільника в період адаптації (М. Бобньова, Т. Василиць, Г. Подкопаєва, М. Проселкова, Ю. Рубіна, Н. Шевельова, Ю. Шевченко, Г. Шипулін, О. Шорохова та ін.) [1; 7].

Висновки. Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що, незважаючи на значну увагу до вивчення процесу адаптації дітей дошкільного віку медиків, психологів, педагогів, ця проблема не знайшла свого розв'язання.

Актуальність проблеми, її недостатньо теоретична, методична і практична розробленість, необхідність інтегрованого підходу до її рішення.

поведінковою реакцією таких дітей є гіперактивність або загальмованість. Діти в період адаптації до нових соціальних умов особливо легко впадають у стан емоційного і психічного стресу, що негативно впливає як на стан їхнього здоров'я, так і на сам процес адаптації [4].

Дошкільний період є, по визнанню фахівців всього світу, віком найстрімкішого фізичного і психічного розвитку дитини, первинного формування фізичних і психічних якостей, необхідних людині протягом всього подальшого життя (І.А. Аршавській, В.К. Бальсевич, Л.Ф. Обухова, і ін.). Дошкільний вік – період, коли в дитині починає формуватися мораль і образ власного «Я», виникає потреба осягнути явища соціального життя, розібратися у взаємостосунках між людьми. Малюк, так чи інакше, потрапляє в світ нових емоцій і відчуттів, стикається з життєвими ситуаціями, які ніяк не може пояснити. І як слідство-виникнення страхів. В більшості випадків страхи починають зароджуватися у малюків в період адаптації до перебування в дошкільному закладу [3].

У кожної людини існує спеціальна функціональна система адаптаційних механізмів, що здійснює всі пристосовні реакції. Будь-який вид адаптації людини здійснюється за участю цієї системи, специфіка якої визначається конкретними умовами і метою пристосовної діяльності.

У рамках цієї ж системи здійснюється і соціальна адаптація дітей до дошкільної установи. Дана адаптація приводить до зсувів на всіх рівнях, у всіх системах (Р.В. Тонкова-Ямпольская, Е. Шмідт-Кольмер, А. Атанасова-Вукова) [2].

Для багатьох дітей звикання до дитячого саду виявляється надзвичайно важкою справою. Зміна способу життя, зміна домашньої обстановки на порівняно жорсткий режим дитячої установи у багатьох дітей викликають негативні емоції, страх, спад мовної активності і навіть невротичні реакції, страхи. Дитина соціалізується, починає орієнтуватися на соціальну думку і як наслідок цього - боїться засудження колективу, відчуває страх бути не прийнятим в гру, страх самоти. Наявність у дитини будь яких із цих проявів перша ознака дезадаптації. Дитина піддається величезній внутрішній напрузі, що не може співвродити з власними емоціями і труднощами, це усилює тиск на незрілу нервову систему дошкільника і може спровокувати соматичні розлади.

Порушення порядку, до якого звикла маленька дитина, зазвичай супроводжується плачем, дратівливістю. У багатьох дітей порушуються сон, апетит, вони втрачають у вазі, також дезадаптація змінює реактивність - захисні сили організму, і діти починають часто хворіти. При несприятливій адаптації звикання дитини до дитячого саду може затягуватися на довгий час, а іноді він не може пристосуватися зовсім [5].

Дослідження К.Лі; Печори показали, що тільки 18,2% дітей готові до відвідин дошкільної установи, 6% - не готові, 75,8% - умовно готові. Тому процес звикання до дошкільної установи проходить не завжди благополучно і супроводжується хворобами дітей. Успішне звикання дитини до нового оточення залежить від багатьох чинників: від полягання здоров'я, особливостей нервової системи, розвитку когнітивних здібностей, оволодіння різними

особистісно-діяльнісних підходів до відбору і конструювання змісту математичних дисциплін у системі професійної підготовки вчителів початкової школи.

Ключові слова: зміст математичної підготовки, задачний підхід, особистісно-діяльнісний підхід, професійне становлення.

Summary. In article the author analyzes psychological and pedagogical bases of mathematical formation of the future teachers of initial classes. Use possibility the personal-activity approach to selection and designing of the maintenance of mathematical disciplines in vocational training system in high school is proved.

Key words: contents of mathematical preparation, personal-activity approach, professional becoming, task approach.

Література

1. Аммосова Н. В. Методико-математическая подготовка студентов педагогического факультета к формированию творческой личности младшего школьника при обучении математике / Н. В. Аммосова. – Астрахань: Изд-во Астраханского гос. пед. ун-та, 1999. – 170 с.
2. Подготовка учителя математики: инновационные подходы: учеб. пособие / под ред. В. Д. Шадрикова. – М.: Гардарики, 2002. – 383 с.: ил.
3. Программы дисциплин предметной подготовки по специальности 031200 «Педагогика и методика начального образования» / под ред. В. В. Данилова. – М.: Флинта: Наука, 2000. – 208 с.
4. Семиченко В. П. Приоритеты професійної підготовки і діяльнісний підхід чи особистісний підхід / В. П. Семиченко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К.: ВПНОЛ, 2000. – С. 28 – 35.

Подано до редакції 11.06.2008

УДК 371

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕЛОСТНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ УКРАИНСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Журавлева Ольга Ивановна,

кандидат искусствоведения, профессор, Донецк

Актуальность. В истории общества решение многих социальных задач связывается с уровнем их кадрового, а значит, в конечном счете – личностного обеспечения. Успешность решения этих задач сегодня также зависит от условий разработки новых моделей подготовки будущего специалиста, образования и воспитания студенческой молодежи. В этой связи, высшая школа выполняет особую социальную роль в преобразовании украинского общества, поскольку призвана поднять качество образования и воспитания, обеспечить кадрами ускорение социально-экономического, научно-технического и культурного прогресса. Ее первостепенной задачей является *формирование высокообразованного человека, а именно – подготовка специалиста, призванного выполнять разнообразные профессиональные и социальные функции.* Ориентация системы народного образования на «валовое» повышение образовательного и профессионального уровня работников в современных условиях перестала удовлетворять требованиям социально-экономического, научно-технического и культурного прогресса. Нужны более развитые эталоны и образцы, а также более гибкие механизмы связи *требований к личности и технологии подготовки специалиста.*

В связи с этим **объектом** настоящей статьи является *культуры специалиста, под углом зрения формирования ее целостности.*

В свою очередь **предметом** рассматривает автор выбрал общекультурную направленность данного процесса подготовки специалиста в условиях современного университетского образования (в процессуальном и структурном отношении).

Цель статьи – рассмотреть целостную культуру специалиста как *основу поиска новых образовательных и педагогических технологий*

Задачи статьи:

- выявить *базисные основы актуальности и социальной востребованности* формирования целостной культуры специалиста-управленца на современном этапе развития украинского общества;

- *дать анализ современных подходов* в рассмотрении данной проблемы (в областях законодательного и научно-прогнозного процессов):

- *сформулировать пути и механизмы возможного решения* формирования целостной культуры современного специалиста-управленца в условиях реформы современной украинской высшей школы.

Содержание. *Формирование личности* - одно из важнейших направлений обновления современного образа жизни, его *актуальная социальная проблема*. Условия ее разрешения достаточно сложны. Здесь необходим комплекс социально-экономических, политических, культурных, организационных решений, в частности и в области *подготовки специалистов управленческого профиля*. Подтверждением этого служат ряд постановлений МОНУ Украины, в том числе и проект «Концепции гуманитарного развития Украины» от 11.03.2008 года, в котором сформулированная данная идея следующим образом: „У глобализованому світі третього тисячоліття шанс на успіх Україною відкриває лише ефективна реалізація її людського потенціалу. Як європейська за своєю цивілізаційною належністю нація, Україна у своєму розвитку має спиратися на європейську людиноцентричну систему цінностей, яка не раз доводила свою ефективність... У європейському *світогляді інтелект, освіта, професійний досвід, соціальна мобільність* [курс. О.І.] беззаперечно визнаються головною складовою національного багатства та основним ресурсом соціально-економічного розвитку... **Гуманітарний розвиток** - це модель розвитку, орієнтована на максимальне розкриття потенціалу кожної людини і соціуму в цілому, створення гідних умов для реалізації всіх Інтелегстугшині'ч, культурних, творчих можливостей нації.” [...].

Как *научная проблема* – формирование культуры личности (специалиста в частности) имеет несколько подходов. Они включают:

- обще-философский, который раскрывает общие закономерности формирования личности культуры, ее сущности и проявления;

- частнонаучный, описывающий на основе частных научных теорий (педагогика, дидактика, этика, психологии, теории управления и т.д.) особенности ее становления;

- социально-психологический и конкретно-социологический, вскрывающие социальные функции, условия и механизмы действия личностной культуры в общественной жизни.

Каждый из названных подходов ставит и решает конкретные задачи и изучается средствами конкретной общественной науки.

В современных условиях необходимо подчеркнуть важность и системных *принципов педагогических подходов*, которые предполагают разносторонний анализ педагогических процессов формирования культуры будущего специалиста, в том числе и управленца. По сути, здесь собственно

механизмом адаптационного процесса є емоційне реагування організму на навколишнє середовище (Б.Додонов, П.Симонов, Р.Плутчик, К.Ізард, Е.Яковлева) [2].

У дошкільній педагогіці проблему адаптації дітей раннього і молодшого дошкільного віку до умов суспільного виховання розглядали Н.Аксаріна, А.Мишкіс, Л.Голубєва, Н.Ватутіна, Ж.Юзвак та ін. Дослідники підкреслюють складність процесу адаптації дітей до умов суспільного виховання й важливість правильної його організації для розвитку особистості дошкільника. Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу виявити об'єктивні причини, від яких залежать характер і тривалість процесу адаптації дітей – дошкільників, а саме: вік дитини, індивідуальні особливості вищої нервової діяльності, рівень соматичного і психічного здоров'я, соціального розвитку, вікові особливості розвитку дитини.

Протягом останніх десятиріч значну увагу приділяють взаємозв'язку між психічним розвитком дитини та соціальними умовами, в яких вона перебуває. Негативні впливи середовища призводять до порушення соціогенезу та затримки психічного розвитку в ранньому віці (Л.С. Виготський, А.Н. Жмириков, О.Н. Зотова, Р.Б. Каримова). Соціальному характеру затримки психічного розвитку значну увагу приділяли такі вчені, як Т.Д. Ілляшенко, А.С. Відренко, М.С. Певзнер Т.В. Єгорова, К.С. Лебединська, В.І. Лубовський [3; 5; 6].

Психолого-педагогічні аспекти адаптації дітей дошкільного віку до нових умов розглядалися в працях Л.Галігузової, Т.Жаровцевої, О.Кононко, С.Мещерякової, Л.Царегородцевої, Ж.Юзвак та ін. Педагогічні умови забезпечення позитивної адаптації дошкільників простежуються в дослідженнях Н.Ватутіної, Р.Калініної, Т.Науменко. Адаптацію як проблему комплексної взаємодії медиків, педагогів, психологів і батьків досліджували

А.Атанасова-Вукова, Л.Голубєва, Г. Гриднева, К. Грош, М. Зейдель, В.Манова-Томова, Р.Тонкова-Ямпольська [5].

Ряд робіт присвячена вивченню особливостей адаптації і дезадаптації дітей різного віку (Л.І. Закутська, О.В. Новікова); чинники дезадаптивності дітей вивчали Г.В. Бурменська, Л.Г. Лідере, О.Р. Боделан і др.; невротичні реакції проявів психологічної дезадаптації (Ю.О. Александровській); вплив різкої зміни «ситуації соціального розвитку», необхідність реконструкції модусу адаптивної поведінки, що склався (Л.С. Виготський); клінічна характеристика дітей з синдромом дезадаптації (В.О. Ананьєв, О.І. Захаров, В.В. Лебединський); рання шкільна дезадаптація біля учнів молодшого шкільного віку (Л.В. Дзюбко); проблему підготовки педагогів до роботи з дезадаптованими дітьми досліджувала О.Ю. Пономарьова [1; 4; 6].

Дослідники Л. Галігузова, С.Мещерякова, Л.Царегородцева підкреслюють, що період звикання дітей до нових умов, призводить до афективних станів (страх, депресія, агресивність, апатія), втрата набутих раніше навичок (відмова від самообслуговування, від мовного спілкування тощо). Вони зазначають, що у дітей, які вперше потрапили до дошкільного закладу спостерігаються зміни поведінкових реакцій: емоційна напруженість, тривожність, стурбованість, страх, депресія, агресивність. Негативною

Література

1. Андрущенко В.П., Михальченко М.І. Сучасна соціальна філософія: Курс лекцій. 2-е вид., випр. та доп. – К.: Генеза, 1996. – 254 с.
2. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 124-129.
3. Васянович Г.П. Збірка наукових праць.– Львів: Норма, 2006. – 448 с.
4. Мірошниченко О.А. Вивчення особистості майбутнього вчителя: Метод. посіб. – Житомир: ЖДУ ім. І.Франка, 2007. – 200 с.

Подано до редакції 11.06.2008

УДК 378. 046.4

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПРОЯВІВ ДЕЗАДАПТАЦІЇ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Малєєва Оксана Валентинівна

м. Краматорськ

Постанова проблеми. Початок виховання і навчання дитини в дошкільних закладах завжди супроводжується так званим періодом адаптації цієї дитини до нових для нього умов існування. Важлива роль в оптимізації процесів соціальної адаптації дітей, належить дошкільним закладам тому, що саме в дошкільному віці відбувається активне формування розумових та психофізіологічних функцій. Вивчення характеру процесу соціальної адаптації дошкільників, аналізу зовнішніх і внутрішніх факторів, які ускладнюють цей процес, дасть можливість відповісти на основне питання психолого-педагогічної практики — як підготувати дітей до повноцінної інтеграції в суспільство.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз сучасних досліджень в галузі дошкільного дитинства (Л.Артемова, А.Богущ, З.Борисова, О.Кононко, С.Ладивір, З.Плохий, Т.Поніманська, В.Оржеховська, В.Постовий та ін.) свідчить про інтенсивні пошуки вчених і практиків щодо оновлення змісту освіти й виховання дітей, реалізації особистісно орієнтованих виховних технологій, організаційно-педагогічних умов функціонування освітніх закладів різних типів і профілів, психолого-педагогічних умов оптимального розвитку дітей у сім'ї, дошкільних закладах і школі. У всіх дослідженнях пріоритетними є особистість дитини, обґрунтування умов її розвитку. Це дало нам можливість визначити основні напрями дослідження означеної проблеми.

Метою даної статі є проведення теоретичного аналізу освітлення проблеми дезадаптації (адаптації) в психолого-педагогічній літературі.

Виклад основного матеріалу. Сучасна державна політика захисту дитинства є складовою загальної цілісної концепції розвитку Українського суспільства, що відображено в Конституції України, Державній програмі "Освіта" (Україна XXI століття), Законі "Про освіту", "Законі України про дошкільну освіту", "Законі України про захист дитинства" та інших нормативних документах.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми показав, що адаптація людини - це універсальна властивість живого організму, що забезпечує його життєздатність в умовах, які постійно змінюються і є процесом адекватним пристосуванню функціональних і структурних елементів до оточуючого середовища (А.Георгієвський, І.Зотова, А.Казначеев, І.Милославова, А.Солодков, В.Ротенберг та ін.) Універсальним

научна проблема культури личности (в ее методологическом срезе и частнонаучных модификациях) трансформируется в педагогическую проблему становления, углубления и развития личностной культуры. Следует подчеркнуть, что эти решение данных задач сама жизнь настойчиво связывает с *культурологическими проблемами*, ибо сегодня приоритеты развития культуры рассматриваются как слагаемые новой концепции современного общества.

Однако, став первостепенной в решении многих задач проблема формирования целостной культуры современного специалиста, в том числе и управленца остается пока еще малоизученной на уровне как прикладного, так и фундаментального знаний, (как, в прочем, и проблемы культурного обеспечения социального развития и культурных технологий в целом), в то время как воспитание и образование - важная прогностическая часть культуры, а сама культура - их главная предпосылка.

Продуктивное решение различных проблем формирования культуры будущего специалиста, всестороннего развития его социальных качеств возникли во второй половине XX века на основе анализа опыта идейно-воспитательной и организационной работы, обобщения выводов теоретических и конкретно-социологических исследований, на стыке педагогики высшей школы, теории личности и культуры. Так, комплексные методы исследования позволили определить новые подходы к теории воспитания и образования. Работы Ю.П. Азарова, С.И. Архангельского, А.А. Вербицкого, В.М. Димова, М.И. Дьяченко, Д.И. Зюзина, Л.А. Кандыбовича, Е.Д. Клементьева, Т.Н. Кухтевич, В.Т. Лисовского, В.А. Сластенина, С.Г. Спасибенко, Е.Ф. Сулимова, Е.А. Якубы и других создали прочную теоретическую и практическую базу для решения актуальных проблем повышения качества подготовки специалиста. Значительный вклад в становление нового педагогического мышления внесли работы философов и психологов - Г.С. Батищева, Л.П. Буйевой, В.Е. Давидовича, Д.Д. Давыдова, В.П. Зинченко, Н.С. Злобина, А.Н. Леонтьева, а также практика педагогов-новаторов, подготовившие условия для распространения принципов педагогики сотрудничества.

В Украине проблема студенческой молодежи традиционно была объектом внимания представителей разнообразных общественных наук, прежде всего педагогов и социологов, таких как: Л.Ази, Н.Бегеки, В.Гигринова, В.Казанкова, П.Кравчук, П.И. Ииколаевский, И.Тарапова, Е.Якуби и др. На грани тысячелетий активизировалась разработка тематики, ориентированной на высшую школу Украины: А.Алексюк, В. Андрущенко, И.Зязюн, Б.Коротяев, В.Курило, Н.Ничкало, С.Савченко С. Харченко, В.Ильченко и др.

Противоречия и деформации сегодняшнего взаимодействия воспитания – образования – культуры отражают сложности выхода всей сферы культуры из-под действия так называемого «остаточного» принципа социальной политики.

Вузовская система воспитания - своеобразный слепок общественных отношений. Она несет на себе груз противоречий культуры так называемого «остаточного» принципа социальной политики. Не случайно образование до сих пор несет на себе следы дефицита культуры, который можно

ликвидировать только в условиях последовательного и целенаправленного приоритетного развития стратегии и тактики культурной политики государства, изменение механизмов управления общественной жизнью, обновленной культурой в целом. Именно здесь закладываются социокультурный фундамент, идеологические и психологические основы перестройки высшей школы. В перспективе социального и общекультурного развития украинского общества, *вузовская подсистема народного образования, сложная и открытая, обладает потенциалом, она способна создать новый тип специалиста «профицитной культуры» для новой социальной реальности, если преодолеет синдром «усовершенствования», склонность к эволюционным по своему характеру частным реформам и встанет на путь конструктивных преобразований содержания подготовки специалиста в целом.*

Однако, сложность задачи обновления воспитания и образования состоит в том, что в современный период перестройки украинской высшей школы еще не преодолено противоречие между *требованиями, представлениями об образце и реальным уровнем сформированной культуры* выпускников вузов, хотя и осознается *дефицит духовности и интеллигентности*. В настоящее время, можно говорить о сложившемся низком социальном статусе этих качеств. Исследования последних лет (НАН социологии Украины) показывают большие различия в уровне духовного развития разных групп населения.

Так, в среднем 11% городского населения можно отнести к типу *несформировавшихся* (среди них доля специалистов с высшим образованием - 1%), к типу *эклетиически* развитых - 52% (с высшим образованием - 10%), *односторонне* развитых - 21% (с высшим образованием - 22%), *разносторонне* развитых - 16% (с высшим образованием - 39%). Эти данные свидетельствуют о том, что высшее образование не дает всестороннего развития всем получившим его.

В связи с этим, реализация принципа *гуманизации и гуманитаризации современного образования, в том числе и высшей школы*, требует пересмотра многих представлений о его содержании и формах.

В каком же соотношении сегодня находятся *модель специалиста, представления об образце и реальные оценки уровня развитости личности?* Проведенные более чем в 30 вузах исследования (специалистами НАН социологии Украины) показывают следующее:

Оценка интеллигентности преподавателей и студентов:
«Неудовлетворительно» - 5% преподавателей, 7% студентов;
«Удовлетворительно» - 39%, > 30%;

«Хорошо» - 46% > 46%

«Отлично» - 7% > 10%

Оценка уровня духовной культуры студентов – старшекурсников:
«Неудовлетворительно» - 15% преподавателей, 14% студентов;
«Удовлетворительно» - 58% > 46%

«Хорошо» - 16% > 32%

«Отлично» - 1% > 2%

Результаты анализа заставляют серьезно задуматься о недооценки

эффективности: відбулися суттєві зміни у розвитку структурних компонентів соціально значущих якостей особистості. Рівень сформованості соціально значущих якостей у студентів експериментальних груп випереджає відповідний рівень у контрольних групах та суттєво зростає порівняно з вихідним рівнем. Цей факт свідчить про певні недоліки в сучасній системі виховання та необхідності її оновлення.

Отже, до системи соціально значущих якостей особистості вчителя як особливих професійно необхідних особистісних властивостей і якостей (змістовних і динамічних), що зумовлює громадсько-педагогічну активність педагога, спрямовану на розвиток, виховання і навчання школяра в соціальному середовищі з метою розвитку суспільства, відносяться такі: соціальна, професійна, гуманістична спрямованість; моральна, когнітивна, рефлексивна сфери.

На основі результатів дослідження можна стверджувати, що зміст, структуру, шляхи й методи формування соціально значущих якостей особистості майбутнього вчителя у площині ціннісних орієнтацій визначають стійке, активно дійове ставлення до своєї соціальної ролі в суспільстві. Визначення кола соціально значущих якостей підтвердило той факт, що основні якості, значущі для розвитку суспільства в цілому та для розвитку окремої особистості, продуктивно формуються в освітньому середовищі в площині ціннісних орієнтацій, які базуються на поняттях “вічних” цінностей: добро, краса, порядність, гідність, совість і т. ін.

Анотація. Люріна Т.І. Особливості формування соціально значущих якостей майбутнього вчителя. У статті розкрито особливості формування соціально значущих якостей майбутнього вчителя у площині ціннісних орієнтацій у процесі фахової підготовки. Визначено методи формування соціально значущих якостей особистості майбутнього вчителя. Доведено, що основні якості, значущі для розвитку суспільства в цілому та для розвитку окремої особистості, продуктивно формуються в освітньому середовищі в площині ціннісних орієнтацій, які базуються на поняттях “вічних” цінностей: добро, краса, порядність, гідність, совість.

Ключові слова: освітнє середовище, особистість, майбутній учитель, соціально значущі якості, діагностика, самовдосконалення, самореалізація, самоактуалізація.

Резюме. В статье раскрыты особенности формирования социально значимых качеств будущего учителя в контексте ценностных ориентаций в процессе фахової підготовки. Определены методы формирования социально значимых качеств личности будущего учителя. Доказано, что основные качества, значимые для развития общества в целом и для развития отдельной личности, продуктивно формируются в образовательной среде в плоскости ценностных ориентаций, которые базируются на понятиях “вечных” ценностей: добро, красота, порядочность, достоинство, совесть и др.

Ключевые слова: образовательная среда, личность, будущий учитель, социально значимые качества, диагностика, самореализация, самосовершенствование, самоактуализация.

Summary. The article deals with specific character of the formation of socially significant qualities of the future teacher in the context of of the valuable orientations during the process of professional training. The methods of formation of socially significant qualities of the future teacher's personality are found out. It is proved that the basic qualities which are significant for the development of society on the whole and for the development of the individuality, productively formed in the educational environment in the view of the valuable orientations which are, in their term, based on the concepts of the “eternal” values: goodness, beauty, decency, dignity, conscience, etc.

Key words: educational environment, personality, future teacher, socially significant qualities, diagnostics, self-perfection, self-implementation, self-actualization.

спілкування; індивідуальні характерологічні особливості, які визначають здатність та можливість розвитку соціально значущих якостей.

У результаті якісного та кількісного аналізу отриманих даних констатувального етапу експерименту виявлено такі показники рівнів розвитку соціально значущих якостей: близько 11% студентів, як із експериментальної, так і з контрольної груп мають високий рівень розвитку соціально значущих якостей особистості; близько 57% досліджуваних належать до групи з середнім розвитком означених якостей; близько 32% мають низький рівень розвитку соціально значущих якостей.

Отримані дані свідчать про необхідність створення психолого-педагогічних умов щодо формування соціально ціннісних якостей майбутнього вчителя.

У ході експерименту були проведені дослідження за допомогою спеціальних методик, анкет, бесіди, інтерв'ю та спостереження. Аналіз експериментальних даних проводився із залученням методів якісного аналізу, первинної та вторинної обробки даних (перший – коефіцієнт кореляції рангів Спірмена, другий – показник вірогідності Р за критерієм Стьюдента). Теоретичною основою для створення, організації і проведення формуючого експерименту стали положення педагогічної науки про принципи сучасного виховання [2;3].

Найкращий результат у формуванні соціально значущих якостей майбутнього фахівця надає метод, який базується на розумінні власної особистості як активного учасника подій, що наближаються до реальних, – такого, що мислить і відчуває. Таким притаманним людині засобом, який моделює реальність, є гра (операційні, ділові, рольові ігри з елементами драматизації).

У результаті проведеного дослідження ми дійшли висновку, що формування комунікативних та організаторських умінь у майбутніх педагогів продуктивно відбувається в їх організаторській діяльності, як і будь-якій іншій, що складається з простих, елементарних дій: внутрішніх (подумати над завданням, проаналізувати обставини, що склалися) та зовнішніх – практичних (взаємодія організатора з людьми).

Ефективність самовдосконалення різко зростає, якщо докласти для цього всі зусилля й на етапі самоконтролю та самокорекції. Зміст діяльності полягає в тому, що суб'єкт удосконалення контролює роботу над собою, постійно тримає цей процес у межах своєї свідомості, на цій основі встановлює можливі відхилення програми самовдосконалення від заданої, спланованої та робить відповідні корективи в планах подальшої діяльності. Для цього ведуться щоденники, плани, розклади та інше, в яких методом самозвіттування відображається зміст, характер роботи над собою, як правило, за день, тиждень, місяць, які минули. Крім покращення самоконтролю (що значно збільшує і кількість працюючих над собою), як вихідна взаємодія внутрішніх (особистісних) характеристик і зовнішніх факторів (фактори соціального оточення), яка призводить до виникнення позитивного потенціалу розвитку, розглядається самовдосконалення.

Експериментальна перевірка розробленої технології підтвердила її

важності проблем формування культури майбутніх фахівців.

Опыт зарубежной практики естественно с учетом национальной специфики Украины) дает возможность увидеть перспективы развития данного процесса. Так, в основе целостного развития культуры специалиста положена концепция ЮНЕСКО, разработанная и внедренная в практику еще в конце 70-х начале 80-х годах XX столетия, сформулированная следующим образом: *«Гуманитарная подготовка - это совокупность форм, средств и методов образования и практики, стимулирующих развитие культуры будущих специалистов, понимание ими значения человеческих ценностей в современной мире.* [] Ее основу составляют три взаимосвязанных блока:

Блок «Социальная, гражданская зрелость» (воспитание демократизма, политической культуры специалистов, интернационализма, гражданственности, интереса к общественным делам, толерантности, глубокого понимания необходимости перемен, умения на каждом участке тесно связывать программные цели с повседневной работой и др.)

Блок «высокий профессионализм, деловые и творческие качества» (творческий поиск как непременный критерий социальной, гражданской и деловой зрелости, компетентность, профессиональное мастерство, потребность работать качественно, с высокой производительностью, чувство ответственности, самостоятельность суждений и поступков, глубокие знания психологии, экономики, организации и стимулирования труда, овладение новейшей передовой техникой и технологий, умение видеть перспективу, потребность в непрерывном расширении и обновлении знаний, росте профессионального уровня, умение быть воспитателем и организатором в коллективе, здоровая неудовлетворенность достигнутым, дисциплинированность, организованность, терпимость к непривычному, способность к поиску, умение поддерживать талант).

Блок «духовная культура, нравственный облик» (доброжелательность, открытость, демократизм в общении, умение работать с людьми, чуткость, внимание и доверие к людям, честность, принципиальность, правдивость, волевые качества, оптимизм, сознательность, требовательность к себе, самокритичность, участие в духовной жизни общества, интеллектуальный потенциал, способность к совместной работе, высокая культура дискуссии, чувство человеческого достоинства, широкие духовные запросы, культурный кругозор, эрудиция, потребность в постоянном самообразовании, развитый эстетический вкус).

И как результат активное внимание и развитие гуманитарной подготовки специалистов развитых странах мира :

Высшее техническое и менеджерское образование в Великобритании, США, Франции, Германии, Швеции, Японии - характеризуется высокой долей (от 25 до 30%) гуманитарных дисциплин. Широкий набор общеобразовательных гуманитарных дисциплин считается обязательным в вузах США и Японии, при этом студенты имеют право выбора тех или иных курсов согласно их интересам и предпочтениям. В США в обязательном наборе присутствуют так или иначе формулируемые курсы по истории культуры, литературе, социальной и профессиональной психологии, теории и практике общения.

Те же принципы закладываются и в систему переподготовки кадров. Стажировки, проводимые компанией «Хитачи» в центре Абики (Япония), включают целенаправленную эстетическую подготовку всего персонала предприятия, и прежде всего специалистов-руководителей. Есть аналогичные программы во Франции.

Фирмы затрачивают в среднем до 15% расходов на постоянную ежегодную переподготовку и повышение квалификации специалистов. Эти курсы носят системный характер, и их значительная часть строится на принципах дополнительного образования для взрослых, включающего в значительной мере гуманитарную подготовку специалистов.

Постоянная гуманитарная подготовка (как подсистемы непрерывного образования) должна стать неотъемлемой частью всех форм и направлений повышения квалификации специалистов. Она должна включать большой набор спецкурсов и спецсеминаров по культурологическим, этическим, эстетическим проблемам истории и современности, а также широкую культурную программу, которые в совокупности не только смогли бы обогатить общекультурный кругозор специалиста, но и главное – стимулировать его творческий рост, расшатать психологические стереотипы, обновить содержание мышления, помочь увидеть обыденное в новом свете, обогатиться новой технологией самообразования.

Не в полной мере они учтены и в последнем проекте концепции гуманитарного развития Украины. Так в соотношении с европейской моделью целостного развития современного специалиста, абсолютно не выделен блок духовной, нравственной и эстетической культуры личности. Задачи его включены в социальное измерение: „У социальном вимірі гуманітарний розвиток означає створення для людини, як головного національного ресурсу, умов реалізації всіх її можливостей. Виходячи з такого підходу-формується політика можливостей в освіті, професійній реалізації, адресність охорони здоров'я і соціального махисту”[1].

В заключении хотелось бы сформулировать и выделить педагогических принципов, которые могут помочь в перестройке гуманитарной подготовки современного специалиста-управленца и будут способствовать форсированию его целостной культуры:

1. Отношения преподавателя со студентами строятся как совместная творческая деятельность; принцип педагогического общения - не со своими знаниями к студенту, а со студентами к науке и ее глубинам.

2. Обучение, образование и самообразование должно быть основано на личной заинтересованности человека, его индивидуальных интересах, способностях, гармонично соединенных с коллективными, общественными чувствами и устремлениями, т.е. преподаваемое знание не нивелируется, а усредняется; таким образом, познавательная активность формируется на основе внутренних потенциалов самих студентов (только такое обучение и может воспитывать).

3. Совместную деятельность преподавателя и студента, а также самостоятельную работу студента должна пронизывать идея преодоления сложностей, идея достижения трудной цели. Если знание дается студенту

сучасних. Індустріально-споживачьке суспільство повинно поступитися місцем постіндустріальному інформаційному суспільству, суспільству пріоритету інформаційно-інтелектуальних ресурсів.

Модель освіти ХХІ століття повинна здійснити кардинальні трансформації і орієнтуватися в своїй основі на зміну світоглядних установок людини: замість антропоцентричного світогляду треба сформувати екоцентричний (біоцентричний, біосферний) світогляд; відносини людини з природою будувати на принципах рівноправності з дотриманням етичних норм і правил. Однією з головних базових цінностей у суспільстві має стати здоров'я і здоровий спосіб життя. Для цього першочерговою метою всієї системи освіти повинно бути виховання здорового духом і тілом покоління, що зумовлює громадсько-педагогічну активність учителя, громадянську і професійно-педагогічну спрямованість, розвиток власне інтелектуальних, моральних, волевих та емоційних рис характеру, наукового стилю мислення.

Учитель завжди знаходиться в системі „людина-людина”, а тому всі його слова і дії мають утверджувати у спілкуванні з вихованцями вічні загальнолюдські цінності.

На основі аналізу сучасного стану наукових досліджень у галузі педагогічної освіти визначено такі концептуальні положення [4]: формування соціально значущих якостей майбутніх учителів повинно базуватися на комплексному поєднанні, соціально-філософського, гуманістичного, креативного та технологічного напрямів; при визначенні змісту формування соціально значущих якостей потрібно орієнтуватися на здобутки відповідних теоретико-педагогічних знань, які розкривають особливості педагогічної діяльності, педагогічні функції, уміння, та здібності; навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі має бути спрямований на формування у майбутніх учителів соціально значущих якостей, представлених у структурі особистості, з метою виконання педагогом його соціальної ролі у суспільстві.

Отже, нова соціально-економічна ситуація вимагає переосмислення проблеми відбувалося на основі сучасних психолого-педагогічних досліджень шляхом: вивчення соціальної значущості відношень щодо рівня їхньої суспільної цінності; вивчення потреб особистості та широті її інтересів; вивчення рівня стійкості відношень, який визначає послідовність і наполегливість особистості в досягненні мети; вивчення соціальних цінностей та ідеалів майбутнього вчителя; вивчення моральних уявлень та переконань сучасного студентства; вивчення індивідуально-психологічних якостей особистості; визначення рівнів розвитку професійної самооцінки майбутнього вчителя; вивчення соціально значущих якостей особистості в міжособистісних стосунках. Основним засобом формування соціально ціннісних якостей особистості визначено соціально-педагогічну роботу, допоміжними – методи психокорекції, аутотренінгу та ділових ігор.

Критеріями для визначення рівнів розвитку соціально значущих якостей стали: мотиви вибору професії майбутнього фахівця; привабливість здобуття професії; загальна спрямованість особистості; особливості професійного самовизначення; мотиваційні характеристики організаторської та комунікативної діяльності майбутнього фахівця; схильність до професійного

О.Дубасенюк, А.Капська, А.Москаленко та ін.

Проте зміни в соціальному середовищі, тобто в макросоціумі, призводять до змін в мікросоціумі кожної особистості, кожної людини [1].

З огляду на зазначені актуальним є дослідження формування соціально значущих якостей майбутнього вчителя у площині ціннісних орієнтацій.

Мета статті полягає у розкритті особливостей формування соціально значущих якостей майбутнього вчителя у площині ціннісних орієнтацій у процесі фахової підготовки, представлених у структурі особистості.

Значний вплив на формування соціально значущих якостей майбутнього вчителя на гуманістичних засадах вітчизняної освіти має психолого-педагогічна теорія, розроблена у працях видатних педагогів А.С. Макаренка, В.О Сухомлинського та інших корифеїв педагогічної думки, а також культурно-історична теорія розвитку вищих психічних функцій Л.С. Виготського та особистісно-діяльнісна теорія засвоєння соціального досвіду (І.Д. Бех, Д.Б. Ельконін, О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн та ін.).

Серед найважливіших духовних потреб В.О. Сухомлинський на перше місце ставив „спрямованість на людину”, потребу в людині. При цьому необхідно зазначити, що виховні системи В.О. Сухомлинського, як і А.С. Макаренка, гармонійно поєднували в собі різні стилі педагогічної діяльності. І часто авторитарний вплив на вихованця при переважаючому демократичному стилі давав оптимальний результат.

В.О. Сухомлинський вважав, що школа повинна стати не лише місцем передачі досвіду поколінь, а й „майстернею гуманності”, що без виховання широкого й повного діапазону почуттів не може бути повноцінною людиною, що турбота про гармонійний розвиток моралі, розуму, почуття, про виховання благородного серця, чистоту всіх духовних поривань і прагнень є сутністю виховання нової людини.

Велике значення у формуванні соціально значущих якостей мають: самовдосконалення, самореалізація, самоактуалізація. Причому самоактуалізація не егоцентрична, а дійсна, яка включає до себе сприяння самоактуалізації інших та передбачає відповідальність за свій вчинок, рішення, слово, а потім за свою долю і долю інших людей, країни, усього світу, всієї планети (за С.Л. Рубінштейном).

Відповідно до певних рівнів соціальної сутності правомірно виділити загальнолюдський, культурно-цивілізований, національний, соціально-груповий, індивідуальний та інші аспекти самореалізації.

Особлива комбінація соціально значущих якостей і психодинамічних властивостей особистості вчителя, яка зумовлює успішне входження в педагогічну професію й ефективну дію в межах цієї професії, становить підґрунтя для виконання основної соціальної ролі вчителя у суспільстві - виховання нового покоління на основі опанування ідеологією гармонії людини в природі, принципами сталого розвитку. Виховання та освіта повинні отримати масштабність і послідовність. Відповідно, в результаті досягнень науки, освіти і розповсюдження знань повинні сформуватися нові інтереси, життєві потреби і загальнолюдські цінності, багато в чому відмінні від

упрощенно, примитивно, оно сформирует лишь негативные стереотипы, отношения к нему как догме.

4.Формирование у студента широкого, образного, панорамного мышления способствует развитию мотивации деятельности, увлеченности ею.

5.Идея свободного выбора форм, направлений, методов деятельности также должна формировать мотивационную сферу, развивать творческое мышление, умение критически оценивать свои возможности и стремиться к самостоятельному решению все более трудных задач (в том числе и в рамках самообразования).

6.Видение студентом перспективы собственной подготовки, самообразования и самовоспитания формирует целеустремленность. Реализация идеи опережения в учебной и научной деятельности и создает ту соревновательность в овладении знаниями, которая стимулирует освоение студентом основ профессионального мастерства.

7.Формирование системного мышления, умения «свертывать» и детализировать информацию не только дисциплинирует ум, но формирует широкие интеллектуальные способности

8.Самоконтроль и самоорганизация - первые шаги в формировании управленческих навыков будущего специалиста.Они лежат в основе более сложного умения – коллективного анализа общей работы. Они - необходимый элемент формирования коллективистского сознания и культуры межличностного общения.

9.Значительное влияние на формирование личности оказывает интеллектуальный фон группы, коллектива, его творческая атмосфера, создание которой - такая же важная педагогическая задача, как и задача формирования личностных качеств. Наивысшее свое выражение этот принцип нашел в методике коллективного творческого воспитания.

10.Принцип воспитания в профессиональной деятельности реализуется только в условиях ее насыщения творческими и нравственно-эстетическими началами, которые лишь и могут сделать нормой инициативу, изобретательность и предприимчивость.

11.Самоуправление также должно быть творческим и всеобщим. Каждый член коллектива должен на деле участвовать в различных формах управления, самоуправления и самоуправления.

12.Доминантой воспитания становится личностный подход, абсолютное признание достоинства каждой личности, ее права на выбор, собственное суждение, самостоятельный поступок. Именно такой подход к студенту способствует формированию у него чувства социальной ответственности

13.Новые смысловые константы воспитания предполагают и новую педагогическую среду - содружество педагогов, коллег, единомышленников в творческом воспитании будущих специалистов. Формирование культуры будущего специалиста невозможно на кафедре, где не сложилась культура совместной деятельности и межличностного общения преподавателей. Именно поэтому обновление требований к личностным характеристикам будущего специалиста необходимо дополнить углублением требований к профессорско-преподавательскому составу.

Резюме. В статті аналізуються умови гуманізації виховання і гуманітаризації освіти в Україні. Аналізуються умови гуманізації виховання і гуманітаризації освіти у формуванні культури майбутнього управлінця на основі досвіду гуманітарної підготовки студентів в сучасній українській вищій школі.

Резюме. В статті аналізуються умови гуманізації виховання і гуманітаризації освіти у формуванні культури майбутнього управлінця на основі досвіду гуманітарної підготовки студентів в сучасній українській вищій школі.

Summary. This article terms are analysed of humanization and humanization education in forming of culture of future manager on the basis of experience of humanitarian preparation of students at modern Ukrainian higher school.

Література

1. Концепція гуманітарного розвитку України. Проект від 11.03.2008. – 26с.
2. Андрущенко В.Л. Модернізація педагогічної освіти України в контексті болонського процесу // Вища освіта України № -2004.-С.5-9.
3. Яскевич, Я. С. Соціальна філософія: антинорми людського буття: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Я. С. Яскевич – Мн.: РИВШ, 2005. – 420 с.

Подано до редакції 14.06.2008

УДК 371

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК УСЛОВИЕ КУЛЬТУРНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Земляна Олена Вікторівна, здобувач

РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м.Ялта)

Актуальність проблеми. Глобалізація як провідна ознака сучасності та соціокультурні процеси в Україні, що формуються на ґрунті багатовікових вітчизняних традицій і в загальному контексті європейської та світової інтеграції з орієнтацією на загальнолюдські фундаментальні демократичні цінності громадянського суспільства зумовлюють необхідність переосмислення концептуальних засад художньо-естетичного виховання школярів. Естетичне ставлення учнів початкових класів до світу, до різних видів мистецтва формується переважно під впливом стихійних факторів соціального оточення, зокрема засобів масової інформації, особливо телебачення, дисципліни художньо-естетичного циклу, зокрема образотворче мистецтво, посідають занадто скромне місце в загальноосвітніх навчальних закладах.

Ступінь розробленості проблеми. Науково обґрунтовано і педагогічно доведено доцільність використання образотворчого мистецтва у навчально-виховному процесі початкової школи з метою художньо-естетичного виховання молодших школярів, реалізації їхнього творчого потенціалу. Образотворче мистецтво загальнонавчально складовою духовної та естетичної культури суспільства і водночас специфічним видом практично-духовного опанування світу, цілком очевидним виступає його значення як засобу художньо-естетичного виховання молодших школярів (О.Біла, С.Коновець, Б.Неменський, О.Сорока, Л.Хомич, Н.Чернуха, Г.Шевченко) .

Мета статті: визначити особливості художньо-естетичного виховання молодших школярів засобами образотворчого мистецтва [1; 2].

Основний зміст статті. Основою, на якій здійснюється художньо-

Література

1. Алмазова Г.А. Использование активных форм и методов обучения в системе повышения квалификации педагогических кадров. Методические рекомендации. – Донецк, 1985. – 32 с.
2. Бех І. Особистісна парадигма у виховному процесі // Освіта. - 1997. - №33 -34. - С. 8-9.
3. Бухлова Н.В. Інтерактивні тренінги щодо формування самоосвітньої компетенції учнів: Методичний посібник. - Донецьк: облППО, «Витоки», 2007.- 156 с.
4. Групові форми методичної роботи з педагогами в сучасному дошкільному навчальному закладі / За заг.ред. К.Л.Крутий. - ТОВ «ЛПРС» ЛТД, 2004. – 144 с.
5. Жерносок І.П. Удосконалення науково-методичної роботи в сучасних загальноосвітніх школах, ліцеях і гімназіях: Монографія. - К., 2001. - 204 с.
6. Землянська О.В. Управлінські фактори інтерактивного навчання педагогів у діяльності методиста // Педагогічна скарбниця Донеччини. - 2004. - №2. – С. 8-9.
7. Зубко А.М. Моніторинг впровадження інтерактивних методів у навчальний процес освітнього закладу // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 21. – Херсон: Айлант, 2001. – С.130-138.
8. Масові форми методичної роботи з педагогами в сучасному дошкільному навчальному закладі/За заг.ред. К.Л.Крутий. - Запоріжжя: ТОВ «ЛПРС» ЛТД, 2004. – 128 с.
9. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна. - К.: Віпол, 2000. - 636 с.
10. Науково-методичний супровід самостійної й самоосвітньої діяльності педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти: Практико-орієнтований методичний посібник / Бухлова Н.В., Коновалова Л.М. – Донецьк: Каштан, 2007. – 108 с.
11. Перспективні освітні технології: Наук. - метод. посібник/ За ред. Г.С.Сазоненко. - К.: Гопак, 2000. – 560 с.
12. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок.Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод.посібн. / О.І.Пометун,Л.В.Пироженко; За ред..О.І.Пометун. - К.: А.С.К., 2005. -192 с.
13. Сушенцева Л.Л. Нові підходи до організації методичної роботи в школах // Рідна школа. - №2. - 1998. - С.39-41.
14. Фуклева Г.О. Особливості навчання слухачів у закладах післядипломної освіти // Освіта Донбасу. - 2007. - №3 (122). - С.77.

Подано до редакції 18.06.2008

УДК 371.13:37.017.4:37.035

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЗАДУШЧИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Людмила Іванівна, професор кафедри теорії та історії педагогіки, Київський міський педагогічний університет імені Б.Д. Грінченка

У процесі інтеграції вітчизняної системи освіти в Європейський освітній простір акцент зроблено на формування інтелектуально-творчої, гармонійно розвиненої особистості педагога зі сформованими соціально значущими якостями, здатної до професійної мобільності та швидкої адаптації до змін. Сучасна програма розвитку української освіти передбачає розв'язання питань формування у студентів вищого навчального закладу у процесі професійної підготовки соціально значущих якостей особистості майбутнього фахівця. Задовольнити зазначені змістові вимоги щодо здатності вирішувати дані проблеми та задачі можливо за умови формування означених якостей у студентів на основі діагностики.

Вивчення публікацій з проблеми дослідження показало, що теоретичні засади проблеми відображені у фундаментальних дослідженнях українських учених (В. Андрущенко, І.Зязюн, М.Михальченко, Н.Ничкало, В.Семиченко, С.Сисоєва, О.Сухомлинська, В.Шинкарук та ін.), в яких розкриваються провідні цілі, зміст, сутність підготовки студентів до професійної діяльності. Суттєвий внесок в дослідження проблеми формування соціально ціннісних якостей у майбутнього фахівця зробили науковці І.Бех, Г.Васянович,

гри до інших учасників за оголошеним правилом: за годинниковою стрілкою, за сигналом, вільно). Пари з різних кіл обмінюються інформацію та переходять до наступного учасника. Вихователі збирають максимум інформації і занотують її.

В інтерактивних іграх дуже часто народжуються цікаві ідеї та зручні рішення проблем. Але через динамічність проведення таких заходів іноді цінна інформація (продукція колективного мислення) втрачається. З цією проблемою можна упоратися за допомогою введення в ігри „диспетчерів”, „експертів”, „кореспондентів”, „представників дітей, адміністрації, батьків”, які фіксують пропозиції та систематизують їх. Сучасними засобами є диктофонні записи, фотографії, пам'ять комп'ютера.

Для реалізації програми та проведення інтерактивних заходів з вихователями програмою було укладено правила активних діячів: 1) брати участь у творчих союзах та товариствах, власно їх організувати; 2) працювати у партнерстві і вчитися у інших; 3) заборонені фрази: це ми робили, це дуже сміливо, це непрактично, це банально, так ніхто не робить, почекай; 4) не заборонені дії: розважайтесь, грайте, шуткуйте.

Висновки. Дослідження проблеми переконує в тому, що використання інтерактивних заходів в організації методичної роботи з вихователями доцільно. А саме - інтерактивні технології дозволяють стимулювати процеси набуття професійної компетентності вихователів, змінюють професійно-особистісну позицію педагога, санкціонують стабільне професійне зростання особистості, забезпечують адекватне розвитку регіональної освіти підвищення якості діяльності педагогів. Окрім результативності ці заходи характеризовано гнучкістю та ефективністю поєднання з традиційними формами і методами навчання.

Ми вважаємо, що створення нового технологічного забезпечення методичної роботи з метою її оптимізації, окрім розглянутих аспектів, дозволяє вивчити можливість інших пропозицій. Перспективним, на наш погляд, є впровадження в організацію методичної роботи з вихователями диференційованого підходу для стимулювання педагогів до неперервного особистісно-професійного розвитку.

Резюме. В статье обозначены задачи, виды организации, предполагаемый результат интерактивного обучения воспитателей дошкольных учреждений. Определены критерии оценивания эффективности интерактивных форм работы с педагогами, обоснована необходимость разработки, апробации и внедрения нового технологического обеспечения в организацию методической работы.

Ключевые слова: интерактивные технологии, методическая работа, воспитатели дошкольных учебных заведений.

Резюме. У статті окреслені завдання, види організації, передбачений результат інтерактивного навчання вихователів дошкільних закладів. Визначені критерії оцінювання ефективності інтерактивних форм роботи з педагогами, обґрунтовано необхідність розробки, апробації та впровадження сучасного технологічного забезпечення в організацію методичної роботи.

Ключові слова: інтерактивні технології, методична робота, вихователі дошкільних навчальних закладів.

Summary. In article problems, kinds of interactive training organisation of pre-school institutions teachers. Marking criteriums of interactive working forms with teachers are defined, the necessity of development, approbation and introduction new technological provision in organisation of systematic work are grounded.

Keywords: interactive technologies, methodical work, educators of preschool educational establishments.

естетичне виховання є певний рівень художньо-естетичної культури особистості, її здатності до естетичного освоєння дійсності. Цей рівень виявляється як у розвитку всіх компонентів естетичної свідомості (почуттів, поглядів, переживань, оцінок, смаків, потреб та ідеалів), так і в розвитку умінь і навичок активної перетворюючої діяльності у мистецтві, праці, побуті людських взаєминах. Формування у школярів певної системи художніх уявлень, поглядів, які зможуть допомогти їм виробити в собі дійові критерії естетичних цінностей, готовність та вміння вносити елементи прекрасного у своє життя, починається зі сприймання оточуючого.

Згідно з Концепцією художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах (В.Бовсунівський), розробленою відповідно до Законів України „Про загальну середню освіту”, „Про позашкільну освіту”, яка ґрунтується на основних положеннях Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) і спрямована на реалізацію Національної доктрини розвитку освіти в Україні, мета художньо-естетичного виховання полягає в тому, щоб у процесі сприймання, інтерпретації творів мистецтва і практичної художньо-творчої діяльності формувати в учнів особистісно-ціннісне ставлення до дійсності та мистецтва, розвивати естетичну свідомість, загальнокультурну і художню компетентність, здатність до самореалізації, потребу в духовному самовдосконаленні.

Узагальнення науково-теоретичних джерел і сучасної шкільної практики дало змогу визначити, що художньо-естетичне виховання має спрямовуватися на формування художньо-естетичної свідомості (результати - художньо-естетичні знання, світоглядні уявлення та ціннісні орієнтації, розвиток художньо-естетичної культури, духовних якостей); організацію художньо-естетичної діяльності (результати - художні вміння, навички, досвід художньої, зокрема й художньо-творчої діяльності, духовно-творча самореалізація).

Кінцевим результатом художньо-естетичного виховання має стати система особистісних художньо-естетичних цінностей та компетенцій, як важливий компонент загальної життєвої соціо-культурної компетентності, що полягає в здатності керуватися набутими художніми знаннями і вміннями, готовність використовувати отриманий досвід у самостійній практичній художньо-творчій діяльності згідно з універсальними загальнолюдськими естетичними цінностями та гуманістичними світоглядними позиціями.

Відповідно до „Державного стандарту загальноосвітньої середньої школи” саме образотворче мистецтво виступає одним із провідних освітніх компонентів та засобів художньо-естетичного виховання особистості.

На жаль сьогодні шкільна освіта залишається у відриві від усієї теми роботи позашкільних навчальних закладів й об'єктивно не може реалізувати необхідний комплекс культуротворчих функцій, притаманних мистецтву.

Водночас наукові дослідження та педагогічна практика свідчать про наявність прогресивних досягнень та позитивний вплив позашкільної освіти на творчий розвиток особистості. У процесі свого історичного розвитку позашкільна освіта і виховання набули певного досвіду, престижу і сформувалися як невід'ємна частина цілісної системи освіти України.

Актуальність реформування існуючих форм і методів роботи

позашкільних навчальних закладів в якісно нову систему закладів позашкільної освіти та виховання дітей обумовлено рядом обставин. По-перше, в умовах демократизації суспільства, переходу до ринкових відносин відбуваються значні зміни у суспільній свідомості, а тому вагомого значення набуває погляд на особистість з позиції культурно-історичної педагогіки розвитку. По-друге, посилюється тенденція виховання різних країн світу, в тому числі української держави, до нового ступеня цивілізації, науково-технічного та соціального прогресу. У цьому зв'язку активізується необхідність виховання особистості творчого типу, здатної до сприйняття інноваційних процесів у суспільстві, використання і впровадження нових технологій. Потретьє, в сучасних умовах культурно-освітні, інформаційні, дозволені-розважальні послуги користуються все більшим попитом і у дітей, і у батьків.

Це вимагає концептуального визначення місця і специфіки позашкільної освіти та виховання у цілісній системі всебічного і гармонійного розвитку національно-свідомої особистості в соціально-педагогічних умовах її життєдіяльності, а мережі позашкільних закладів як бази позашкільної освіти та виховання, що можливо за умови державної підтримки їх діяльності; реформування змісту, форм і методів позашкільного виховного процесу; об'єднання зусиль органів місцевої влади, різних міністерств і відомств, творчих, громадських організацій у створенні умов у цих закладах для творчого зростання особистості; залучення сім'ї до співпраці у вихованні та творчому розвитку молодших школярів і т.ін.

Дослідження теорії і практики художньо-естетичного виховання у позашкільних навчальних закладах дозволило виявити ряд суперечностей: між необхідністю подальшого вдосконалення методики виховання творчої особистості молодшого школяра і недостатньою розробленістю педагогічних основ і методичних рекомендацій щодо її ефективної реалізації за сучасних умов; потребою сучасного суспільства у вивченні і розумінні дїтьми світової і національної культури та відсутністю належного методичного забезпечення для здійснення виховного процесу; потужним творчим потенціалом образотворчого мистецтва і його фактичним використанням у виховній роботі в початковій школі та в позашкільних навчальних закладах; унікальною віковою своєрідністю учнів початкових класів до сприймання прекрасного і неповним використанням потенційних можливостей образотворчого мистецтва в їхньому навчанні та вихованні.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці психолого-педагогічних мов та методики художньо-естетичного виховання молодших школярів засобами образотворчого мистецтва у позашкільних навчальних закладах. Завданнями дослідження є такі: уточнити сутність понять „художньо-естетичне виховання молодших школярів”; виявити специфіку художньо-естетичного виховання дітей молодшого шкільного віку у позашкільних навчальних закладах; визначити критерії, показники та охарактеризувати рівні сформованості художніх здібностей молодших школярів; охарактеризувати психолого-педагогічні умови художньо-естетичного виховання молодших школярів засобами образотворчого мистецтва у позашкільних навчальних закладах;

їх комплексного вивчення.

Інтелектуальні ігри та ігри-змагання. Завдання інтелектуального, професійного змісту надаються двом командам. Результати порівнюються експертною групою і визначається оптимальний варіант. Так, інтерактивна гра для „екіпажів” педагогів „Два кораблі” полягає у організації „подорожі за методичними скарбами”. Для успішного подорожування вихователям надається стратегічна карта, де означені основні етапи роботи. Мета кожної із команд - обрати вірний послідовний шлях, вказати його напрямками-стрілками та довести власну думку.

„Цитатні суперечки” - форма роботи, яка має характер інтерактивного тренінгу і ставить за мету доведення власної думки за допомогою: / на першому етапі / цитат із досліджень видатних науковців та практиків; на другому етапі - аргументацію власної думки по відношенню до відомих висловів у режимі „згоден, тому що,, або „не згоден, тому що”. Груповий та самостійний аналіз необхідних цитат сприяє самоосвіті та загальній ерудиції вихователів. Вміння доводити власну думку формується поряд з навичками оцінювання, аналізу, вивчення ситуації.

Вправи на розвиток особистості та самосприйняття - гармонізуючі інтерактивні вправи. „Хвилинки емпатії” - парні інтерактивні етюди, що надають можливості добре розуміти позицію опонента, гнучко вирішувати проблеми і конфлікти. Під час хвилинок емпатії педагоги навчаються ставити себе на місце інших. Спочатку ігрові емпатичні етюди: „Я квітка”, „Я вікно”, „Я зошит”. Далі емпатичні етюди спрямовуються на відомих казкових героїв, героїв художніх фільмів. Поступово учасники розглядають варіанти оптимальних рішень як професійних так і повсякденних ситуацій (вигаданих і справжніх). Така технологія дає вихователям можливість говорити, висловлюватись, доводити свою думку, переконувати.

Найбільш ефективно зарекомендували себе прийоми схематичної побудови логіки побудови заходу з фіксацією результатів (за рекомендаціями Н.В.Гавриш). А саме - схеми проведення заходу (заповнені та незаповнені), творчі листи з рекомендаціями, зображення герба педагогічної команди або педагога, емблемне зображення теми методичного заходу та послідовне додавання логічних ліній у вигляді фотографій, малюнків, цитат, прикладів, вигаданих ситуацій, які розкривають зміст оголошеної теми.

Особливо ефективним засобом досягнення будь-якої дидактичної мети методичної роботи (засвоєння, закріплення, уточнення, обмін думками) є технологія роботи у парах. Для реалізації завдань методичного заходу через організацію взаємодії у парах впроваджені такі вправи: обговорення документів, переглянутих занять, оцінювання, інтерв'ю, редагування конспекту, формулювання завдань на визначену мету, порівняння, надання відповіді на загальне запитання, вправа „Додаю, бо це важливо...”. Варто зазначити, що пари можуть бути динамічними і змінювати свій склад.

Як варіант інтерактивної взаємодії у парах проводиться гра „Педагогічна карусель”. Для обговорення проблеми, збирання інформації, перевірки знань, термінів. Карусель складена із двох кіл вихователів. Внутрішнє коло вихователів нерухоме, а зовнішнє рухливе (вихователі переходять протягом

„учитель”, „товариш”, „суддя”, „посередник”, „гравець”, „оцінювач”). Кожний із учасників групи отримує картку з визначеною позицією-роллю, зачитує і говорить, в чому він погоджується з такою характеристикою професійної позиції вихователя, а в чому - ні. При груповому обговоренні ролей варто акцентувати увагу вихователів на пошуках власної внутрішньої позиції-ролі, виявленні її центру - ставлення до дітей.

„Хвилинка презентації” - ця форма роботи має характер розповсюдження набутого передового досвіду та самопрезентації досягнень за короткий час. Вихователі за відведений час мають розказати про свої досягнення якомога більшій кількості людей. Ознайомлені з досвідом вихователі оцінюють ідеї та висловлюють який із презентованого матеріалу варто докладно вивчити та впровадити у власну роботу.

Інформаційно-творчі справи: зміст складає організація творчої діяльності під час якої важливо не тільки стимулювати творчий потенціал, а і навчити вихователів не втрачати власні ідеї.

Форма методичної роботи «Творчий лист» полягає у творчо-прикладному використанні вихователями самостійно знайденої практичної та теоретичної інформації для рішення проблеми. На першому етапі пошуку проблему надає методист, на другому педагоги беруть проблему з власного досвіду і оприлюднюють її. На третьому етапі педагоги вже працюють як над теоретичними так і над практичними проблемами /наприклад - шляхи реалізації одного з річних завдань/. Відповідальний за творчий лист вихователь оформлює його з урахуванням думки кожного і складає резюме, яке подається до розгляду методичної ради. Важливо, що кожний вихователь почуває себе спроможним на творче цікаве рішення, це надає професійної впевненості і творчої наснаги, стимулює самоосвіту.

„Творча студія” - постійно діюча форма моделювання передового педагогічного досвіду з певної теми, яка триває протягом рішення річного завдання колективу і організується після обговорення теоретичних основ проблеми. Для активної взаємодії вихователів центром стає ідея, проблема або завдання педагогічного колективу. Вихователі обмінюються пропозиціями, які оцінюють члени експертної групи. Системності пошукам і узагальненню надають документи, підручники, довідкові видання, електронна інформація заздалегідь запропоновані методистом.

„Пошукове поле” - інтерактивна форма роботи з педагогами пошуковцями, майстрами. Для організації гри використовується об'єднання вихователів у ротатійні трійки [О.Пометун]. Педагогам кожної трійки пропонується відкритте питання (однакове для всіх) або проблема /практичного, теоретичного, соціального, комунікативного плану/. Кожен у трійці має відповісти на питання по черзі. Після короткого обговорення вихователі переходять до наступної трійки (за системою годинникової стрілки, номера учасника або за броунівським методом). Для рішення цієї проблеми педагоги вчаться будувати „коло” варіантів рішень і кожна трійка пропонує власне рішення, що обговорюється і береться до уваги. Для системного бачення кола проблем та шляхів рішення педагоги вчаться складати „пошукове поле”- інтегрально пов'язані між собою проблеми з оптимальними варіантами

розробити й експериментально перевірити методику художньо-естетичного виховання молодших школярів засобами образотворчого мистецтва у позашкільних навчальних закладах.

Об'єктом дослідження є художньо-естетичне виховання молодших школярів, предметом – психолого-педагогічні умови художньо-естетичного виховання молодших школярів засобами образотворчого мистецтва у позашкільних навчальних закладах.

Ми припускаємо, що процес художньо-естетичного виховання молодших школярів засобами образотворчого мистецтва у позашкільних навчальних закладах буде більш ефективним, якщо забезпечити низку психолого-педагогічних умов: впровадження в навчально-виховний процес студії образотворчого мистецтва методики художньо-естетичного виховання молодших школярів; розвитку культури сприйняття молодшими школярами творів образотворчого мистецтва; формування знань і уявлень школярів про образотворче мистецтво народів Криму; розвитку творчої уяви та дивергентного мислення молодших школярів.

Наукова новизна і теоретична значущість дослідження полягає в тому, що *вперше* науково обґрунтовано психолого-педагогічні умови художньо-естетичного виховання молодших школярів засобами образотворчого мистецтва, розроблено методику художньо-естетичного виховання молодших школярів засобами образотворчого мистецтва у позашкільних навчальних закладах; *уточнено* сутність поняття „художньо-естетичне виховання молодших школярів”, критеріїв і показники оцінювання рівня розвитку художніх здібностей молодших школярів, специфіку художньо-естетичного виховання молодших школярів засобами образотворчого мистецтва у позашкільних навчальних закладах; *подальшого розвитку набула* теорія та методика організації роботи позашкільних навчальних закладів, зокрема такого напрямку як художньо-естетичного виховання молодших школярів.

Практична значущість дослідження полягає в розробці і впровадженні методики художньо-естетичного виховання молодших школярів засобами образотворчого мистецтва у позашкільних навчальних закладах у практику студій образотворчого мистецтва. Експериментальний матеріал може використовуватись у практиці роботи позашкільних навчальних закладів, зокрема гуртків та студій образотворчого мистецтва, у навчально-виховному процесі початкової школи, у процесі підготовки керівників студій образотворчого мистецтва та вчителів початкових класів у ВНЗ I-IV рівнів акредитації, в системі післядипломної освіти.

Висновки. Отже, недостатня теоретична розробленість питань художньо-естетичного виховання, підвищений інтерес до предметів художньо-естетичного циклу, зокрема образотворчого мистецтва, їхнього потенціалу у вихованні та навчанні школярів, відсутність психолого-педагогічних рекомендацій щодо художньо-естетичного виховання молодших школярів підтверджують важливість означеної проблеми.

Резюме. Образотворче мистецтво розглядається автором як ефективний засіб художньо-естетичного виховання молодших школярів. Визначено виключні можливості позашкільних навчальних закладів у процесі художньо-естетичного виховання учнів початкових класів.

Резюме. Изобразительное искусство рассматривается автором как эффективное средство

художественно-эстетического воспитания младших школьников. Определены исключительные возможности внешкольных учебных заведений в процессе художественно-эстетического воспитания учеников начальных классов.

Summary. The fine art is considered author as an effective tool of artistic-aesthetic education of junior schoolboys. Exceptional possibilities of out-of-school educational establishments in the process of artistic-aesthetic education of students of initial classes are definite.

Література

1. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. – К. : Магістр-S, 1998. – 200 с.

2. Шевченко Г. П. Удосконалення людини – завдання освіти XXI століття / Г.П. Шевченко // Збірник наук. праць конференції „Ciągłosc i zmiana w pedagogice XXI wieku”. – Czesc 2. – Wydawnictwo Akademii Podlaskiej. – 2007. – P. 8-14.

Подано до редакції 11.06.2008

УДК 371

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ І ЗАГАЛЬНІ ПРИНЦИПИ АНАЛІЗУ І ТЕРАПІЇ ПРОБЛЕМ ВЗАЄМОДІЇ БАТЬКІВ І ДІТЕЙ

Іванов Дмитро Іванович

канд. психол. наук, доцент кафедри глибинної психології і психотерапії Таврійський національний університет ім. В. І. Вернадського, м. Симферополь.

Постановка проблеми. У останнє десятиліття в нашій країні спостерігається черговий сплеск інтересу до теорії і практики глибинної психології, свідомо чому виступає постійно зростаюча кількість перекладів робіт класиків і сучасних представників цього напрямку психологічної думки. Більш того, сформована в європейській ментальності ця парадигма останнім часом вдало розвивається і на пострадянському просторі зусиллями П.С. Гуревича, Н.Ф. Каліної, Б.Г. Херсонського, А.Н. Харітонова і багатьох інших представників сучасної психології і психотерапії.

Дійсно, сформована зусиллями З. Фрейда і його учнів парадигма внесла величезний вклад до розвитку психологічної думки в цілому і особливий вплив вона зробила на розвиток психотерапії, корекції психічного розвитку і ряду практичних аспектів вікової психології.

Цим фактом пояснюється важлива роль теоретико-методологічного аналізу вказаного вкладу і зокрема його впливу на сучасний стан розвитку існуючих точок зору на структуру, форму і зміст психологічної допомоги дітям і їх батькам в ситуаціях конфліктних дитячо-батьківських стосунків. У свою чергу, відповідь на питання про структуру і зміст роботи глибинноспрямованого в своїй практиці психолога і психотерапевта з різноманітними проблем дитячо-батьківських стосунків визначається центральною для методології глибинної психології проблемою норми і патології в розвитку дитячої психіки, а також ролі ранніх етапів психічного розвитку в прояві проблем дорослої особи.

Мета статті. Обґрунтувати важливість ретельного методологічного аналізу глибиннопсихологічних теорій як бази сучасних методів практичної роботи психолога у випадках проблем дитячо-батьківських стосунків та сформулювати уявлення про можливі засоби роботи психолога з такою проблемою у сучасних умовах.

Основний матеріал дослідження. Думки про норму в психічному розвитку дитини, або відхиленні від неї це те, що явно, або за умовчанням

приваблює форму методичної роботи, полегшує процес набуття нового, підвищує емоційний фон спілкування, сприяє розвитку творчого потенціалу. За метою організації апробовані і впроваджені програмою. Конкретні вправи, прийоми, заходи можна розподілити на види за метою організації:

Інформаційно-адаптивні вправи: в їх основі полягають процеси адаптації отриманої вихователем інформації до наявних умов практики. Наприклад, тренінг «Психологічний бум» має завдання, пов'язані з застосуванням рекомендацій психологів щодо розвитку комунікативної впевненості педагогів, саморозкриття, самоконтролю. В імітаційному режимі розроблених методистом ситуацій педагоги тренуються спілкуватися з проблемними дітьми, батьками, колегами, вчаться доводити свою думку спокійно і впевнено, вислуховують одне одного, отримують рекомендації. Педагоги набувають навички рішення комунікативних і психологічних проблем в інтерактивних ролевих умовах, максимально наближених до реальної ситуації. Підвищенню комунікативної компетентності сприяє інформаційна варіативна для початківців та пошуковців.

„Мікрофон” - прийом, який є різновидом ознайомлення з короткою інформацією або загальногрупового обговорення і надає можливість кожному вихователю висловитися з приводу теми. Слово надається тільки тому, хто тримає «уявний мікрофон» або по черзі визначеній лідером гри. Учасники висловлюються протягом 1 хвилини. Як варіант, прийом „Мікрофон” поєднується з ігровими завданнями: „Хочу сказати”, „Закінчи речення”. Така інтерпретація гри дозволяє вихователям ґрунтовно працювати над формою та вільністю висловлювань.

„Педагогічний полілог”- інтерактивна форма роботи з педагогами, яка сприяє формуванню власної педагогічної позиції, критичному мисленню, вимагає обізнаності у питаннях педагогіки, психології, методик. Проводиться по типу, запропонованому дослідницею Гавріш Н.В., для роботи з дітьми. Вихователям пропонується дискусійне запитання, яке не передбачає однозначної відповіді і вимагає обговорення. Позицію кожного вихователя можна подати схематично, або наочно через „укладання ланцюжка прихильників однієї думки”. Полілог розкриває загальнокультурні, комунікативні, професійні якості педагогів, дає можливість показати обізнаність, стимулює до самоосвітньої роботи.

„Рольовий репертуар вихователя” - інтеракція між учасниками за наданою моделлю комунікацій, стосунків, ролевих припущень [3]. Ця форма методичної роботи носить адаптаційний характер і передбачає поступове ознайомлення вихователів „початківців” з багатьма ролями педагога. Перед початком циклу рольового репертуару вихователя складається схема, в центрі якої схематично зображена особистість педагога. Від центру надходять багато незаповнених фрагментів. Мета вправи: пошук групою вихователів «початківців» ефективних засобів спілкування з вихованцями і внутрішньої позиції, яку вихователь має реалізувати. Група розташовується в коло, кожному учаснику лідер дає картку, на якій зафіксовано певну професійну комунікативну позицію-роль („помічник”, „мама”, „вихователь”, „лідер”, „авторитет”, „інформатор”, „ідеал”, „най-най...”, „добрий”, „спостерігач”,

програми дозволяє витратити менше часу на вивчення певного обсягу інформації, має високий відсоток засвоєння інформації, розширює пізнавальні можливості учасників, дає можливість перенесення (адаптації) отриманих знань у практику, полегшує роботу методиста по налагодженню творчої взаємодії у педагогічній команді. Програмою активно використовуються відомі методичні прийоми, ефективність яких підтверджена практикою, а сукупність із інтерактивними додає їм особливої якості [11]. Так, напрямок впливу таких традиційних методичних заходів як семінар, колективний перегляд, практикум, консультація дещо змінився. А саме - здійснення методичного процесу ґрунтується на розвитку у членів педагогічного колективу поваги до себе, нового педагогічного мислення, рисами якого є: опора на особистість дитини; співдружність з дітьми; особливий підхід до кожного вихованця; відмова від усталених схем та "методичних шаблонів", подолання формалізму.

Розроблену програму організаційного забезпечення спрямовано на вирішення таких завдань: 1) взаємодоповнення професійного і особистісного зростання вихователів; 2) стимулювання мотивації вихователів до усвідомленого набуття професійно-особистісної компетентності під час міжкурсового періоду підвищення кваліфікації; 3) навчання вихователів вмінню адаптувати отриману теоретичну та практичну інформацію до умов власної педагогічної діяльності; 4) створення та постійний розвиток кожним педагогом власної індивідуальної системи діяльності на засадах творчого пошуку та реалізації ідей у практику роботи; 5) сприяння особистісному розвитку вихователів та діловій професійній активності [3, 10, 14].

Для вирішення означених завдань програмою пропонується сполучення як інтерактивних, так і традиційних заходів, послідовність реалізації яких відповідає сучасній структурі методичної роботи. При цьому інтерактивні справи, що використані для активізації участі вихователів впроваджуються як частково, згідно мети методичного заходу, так і повністю перетворюють форму роботи на інтерактивну. Реалізація організаційного забезпечення враховує циклічність методичної роботи у дошкільному закладі та передбачає послідовність роботи колективу над методично-науковою проблемою.

Для оцінювання якості реалізації програми організаційного забезпечення методичної роботи в дошкільному закладі з використанням інтерактивних заходів та прийомів обрано критерії, які визначені у роботах І.П. Жерносека А саме: перший - критерій результативності (успіхи в розвитку дітей без переважання педагогічного процесу); другий - критерій раціональності (підвищення майстерності вихователя за умов раціональної витрати часу та зусиль методиста); третій - критерій психологічності (покращення психологічного мікроклімату в колективі, зростання творчої активності педагогів) [5].

У зв'язку з цим слід зазначити, що включення інтерактивних заходів відповідає вказаним критеріям, тому програма організаційного забезпечення методичної роботи в дошкільному закладі позитивно впливає як на особистісний, так і професійний розвиток вихователів.

Інтерактивні форми роботи базуються на провідних методах тренінгів (групова дискусія, ситуативно-рольові ігри), тому їх проведення надає

структурує роботи багатьох класиків психоаналізу – З. Фрейда, А. Фрейд, М. Кляйн, Д. В. Віннікотта, Р. Спіца та ін. Це простежується і в дослідженнях відомих представників сучасного психоаналізу – О. Кернберга, В. Техке, С. Айзекс, Н. Мак Вільямс та ін. Цей список можна продовжувати довго завдяки тому, що специфіка більшості психоаналітичних досліджень полягає головним чином у вивченні та описі форм адекватної і порушеної психічної структуралізації. Останнє, на думку В. Техке, іменується невротами, суміжними станами і психозами. При цьому висновки вказаних авторів містять їх думки, про норму і патологію психічного розвитку. Вони засновані на визнанні чільної ролі в цьому процесі динаміки взаємодії несвідомих психічних переживань. І це є головною ознакою, що відрізняє психоаналітичні дослідження від підходів до вивчення даної проблеми в класичній психіатрії і клінічній психології.

Дійсно, стрижневе для більшості напрямів глибинної психології поняття *Несвідоме* було сформульовано не в ході реалізації спеціально розроблених для цього схем експериментального і теоретичного дослідження, а на підставі того, що задовольняє принципам глибинної психології - конституюваного сукупністю прийомів герменевтики емпіричного методу аналізу і тлумачення сенсу. Специфіка такого підходу полягає в тому, що метод глибинної психології і, зокрема, психоаналітична герменевтика, як сукупність прийомів і загальних принципів пізнання реальності трактує особливого типу психологічні феномени (фантазії, сновидіння, вільні асоціації, симптоми) як змістовні тексти, які можуть бути чимало короткими, але такими, що завжди володіють багаторівневим смисловим змістом. Таким чином, в області конкретної мовної ситуації в якості якої виступає діалог аналітика і пацієнта і яку Ж. Лакан визначав як трансіндивідуальну реальність суб'єкта [див. 2], аналітику-практику вдається констатувати прояви істини в суб'єктивному відношенні пацієнта до реальності свого існування. Саме це дозволяє аналітикові-теоретикові визначити особливого типу реальність, таку як існування бажань і потягів, тобто динамічних процесів, що визначають рух до мети і полюсів захисного конфлікту, що реалізуються в компромісній формі фантазій, сновидінь, симптомів і тому подібного. Останні, по виразу П. Рікера виявляють себе «головним образом в археології суб'єкта» [3, с. 33]. Так в глибинній психології формується уявлення про один з базових рівнів «людської археології» - несвідоме, вмісти якого навантажені енергією потягів, є репрезенторами потягів і управляються механізмами первинних процесів.

Сформоване на базі такого засобу розуміння несвідомого і його природи покладене в основу цілого ряду шкіл і напрямів глибинної психології. Воно підлягає трансформаціям відповідно до конкретних цілей і завдань цих напрямів. Такими є підходи Еґо-психологів (А. Фрейд, Д. Рапопорт, Г. Хартман і ін.), що досліджують головним чином розвиток захисних механізмів Еґо. На базі схожих підстав формуються теорії об'єктних стосунків (М. Кляйн, Д. В. Віннікотт та ін.), що описують динаміку розвитку стосунків дитини з його найближчим оточенням, підходи Р. А. Спіца, О. Ф. Кернберга, що пояснюють причини психопатології, такі що кореняться в дитячому розвитку, і так далі.

Справедливим є висновок, що пріоритетними напрямками досліджень в більшості шкіл глибинної психології є вивчення несвідомого в структурі психіки дитини, ролі несвідомого в динаміці психічних процесів. А також вивчення форм і засобів репрезентації потягів дитячої психіки і ролі цих процесів в розвитку і формуванні проблем дорослої особи. При цьому реальні стосунки в системі діти – батьки розуміються в якості епіфеномена несвідомих процесів дитячої психіки.

У зв'язку з цим, необхідною частиною в глибиннопсихологічному дослідженні дитячо-батьківської взаємодії, на наш погляд, є більш детальніший розгляд того, як батьки або вихователі в своєму відношенні до дитини, впливають на процес формування його психіки. Конкретніше, яку роль у формуванні дитячої психіки грає репрезентація батьками в стосунках з дитиною несвідомих потягів. І як це складає фонові умови розвитку психіки дитяти.

При цьому, аналіз фонових умов індивідуалізації дитини в більшості випадків проблем дитячо-батьківських стосунків зводиться до діагностики актуального конфлікту батьківської психіки. Саме останній детермінує специфічне відношення до дитини в системі родинної взаємодії. Місце і практична необхідність даного висновку продиктовані попередніми результатами аналізу цілої сукупності проблем дитячо-батьківської взаємодії, що пред'являються батьками в ході консультацій.

Провідну роль в розширенні даної точки зору грає аналіз змістовного аспекту висловів батьків про проблеми в стосунках з дітьми. Висловлювання батьків при першій зустрічі з психологом декларують, що проблема стосунків з дитиною формально є єдиною причиною їх звернення за консультацією. Проте, у всіх випадках первинного опису, тобто актах пред'явлення батьками переживаємої проблеми стосунків з дитиною, використовуваними ними автореферентні означаючі типу «я», «мені», «мій», «це» відсилають аналітика до області суб'єктивної психічної реальності. Заснована на таких концептах як «Я-сам» і «Навколишній світ», ця структура включає і образ дитини (вірніше його сприйняття одним з батьків) як свою важливу і невід'ємну частину. Можна з упевненістю перепустити що, деформація вказаної структури лежить в корені проблеми, що пред'являється батьками в якості проблеми стосунків з дитиною. У ній закладені і проявляють себе специфічні інтенції сприйняття батьками дитини, уявлення про його сьогодення і майбутнє що і породжує наявну проблему.

Вочевидь, що структура і форма мовних конструкцій, що до опису батьківської проблеми взаємодії з дитиною, – це не просто втілений у вислові наслідок привласнення тим хто говорить мови, з метою опису подій, що відбуваються, і відповідних ним переживань. Це тотожний ситуації засіб конституювання одного з батьків, своєрідна репрезентація особистого досвіду що приховує конфлікт. Епіфеноменом вказаного конфлікту виступають проблеми дитячо-батьківських стосунків.

Зрозуміло, в кожному особистому випадку актуальна проблема дитячо-батьківських стосунків відмінна і не схожа на інші. Суб'єктивні і різні, багато в чому, засоби її пред'явлення і опису. Проте, їх спільним знаменником є той

під час інтерактивної взаємодії відбувається не тільки накопичення знань, а також формується механізм самореалізації вихователя. У доборі змісту інтерактивних заходів або „вкраплень” рекомендовано виходити з потреб педагогів, а також функцій методичної служби по створенню ресурсів для забезпечення високої якості освіти [1]. До останніх варто віднести: 1) формування інформаційного поля професійних потреб вихователів; наявний досвід підвищення якості освіти; 2) планування, організація, проведення навчання вихователів і зворотній зв'язок за його результатами; мотивація на навчання; 3) аналіз мотивації педагогів і створення мотиваційного професійного середовища.

Виходячи з вищезазначених положень, адаптація у практику інтерактивних форм роботи з дорослими сприятиме оптимізації методичної роботи в дошкільному закладі. Слід зазначити, що пошук композиції рішення організації навчання вихователів має вигляд інтегрованого процесу, що припускає варіації вже відомих методів роботи у сукупності з інтерактивними.

Науковці І.Жерносек, О. Землянська, А. Зубко та інші вважають, що добір інтерактивних технологій потребує ретельного аналізу згідно мети методичного заходу. Дослідники К.Крутій, Л.Пироженко, О. Пометун підкреслюють, що невизначеність та невідповідність меті призводять до розмитості та невизначеності всієї роботи методиста [3, 5, 6, 7, 12].

Не викликає сумніву, що набуття вихователями досвіду, пов'язаного з участю в інтерактивних заходах має реалізацію у безпосередній роботі з дітьми. На думку Крутій К, усвідомлення такого взаємозв'язку організатором та учасниками методичних заходів має глибоку необхідність. Вихователі мають можливість одночасно вчитися і брати участь у грі, наочно бачити переваги інтерактивної організації та впроваджувати їх в освітню діяльність [4, 8].

Отже, методична робота організована за допомогою інтерактивних заходів не тільки насичує її зміст, удосконалює форми, а у певній мірі впливає на якість безпосередньої роботи з дітьми. Крім того, впровадження інтерактивних технологій значно гармонізує відносини на рівнях: адміністрація-вихователі, вихователь-вихователі, вихователі-діти.

Враховуючи вище зазначене, на основі рекомендацій Н. Бухлової, Н.Гавріш, К.Крутій для підвищення особистісно-професійного розвитку вихователів було розроблено програму організаційного забезпечення методичної роботи в дошкільному закладі з використанням інтерактивних заходів та прийомів [3, 8]. Наукові дослідження І.Жерносек, О.Пометун щодо ефективності застосування інтерактивних технологій у процесі організації методичної роботи надали змогу обґрунтувати створення та впровадження програми, яка синтезує традиційні та інтерактивні методи навчання дорослих згідно мети методичного заходу [5, 12].

Метою програми є сприяння особистісно-професійному розвитку педагогів засобами активної взаємодії. Концепція програми відповідає нормативно-правовим документам, які регулюють діяльність методичної служби, розкриває ефективність партнерства та співробітництва, передбачає підвищення глибокої внутрішньої мотивації вихователів. Практична реалізація

от: монологічність, спрямованість на загал педагогів, низький рівень активності вихователів, переважно репродуктивна діяльність, відсутність самостійності та творчості учасників методичних заходів [12]. Виходячи з цього, пропонується тема є актуальною.

Метою статті є висвітлення шляхів застосування інтерактивних технологій у методичній роботі дошкільного закладу у комплексі роботи з кадрами.

Виклад основного матеріалу. Об'єктом дослідження є процес організації методичної роботи вихователів дошкільних закладів в умовах регіону

Мета дослідження полягає у визначенні, теоретичному обґрунтуванні та апробації функціональних напрямів і соціально-педагогічних умов організації методичної роботи дошкільної освіти в регіоні.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що результативність організації методичної роботи дошкільної освіти можна забезпечити шляхом науково-педагогічних змін, визначення і реалізації функціональних напрямів методичної роботи з вихователями, сукупність яких визначається умовами регіону. Для цього необхідно: визначення науково-організаційних умов для набуття особистісно-професійної компетентності вихователів у міжкурсовий період безперервної освіти вихователів (ідея Н.В. Гавриш).

Відповідно до предмета і мети дослідження визначено завдання дослідження: 1) визначити організаційні підходи до методичної роботи з вихователями та відслідкувати їх поступове оновлення; 2) теоретично обґрунтувати організаційно-педагогічне забезпечення сучасної диференційованої моделі організації методичної роботи вихователів на рівні дошкільного навчального закладу; 3) розробити методичні рекомендації щодо забезпечення організації диференційованої методичної роботи, що відповідають сучасній структурі регіональної системи підвищення кваліфікації педагогів.

Аналіз досліджень і публікацій довів, що інтерактивна модель навчання описана у зв'язку з оптимізацією пізнавальних процесів учнів школи у порівнянні з пасивною та активною моделями.[1, 2, 6, 9, 12]. Термін „інтерактивне навчання” має декілька трактувань, але найбільш відповідне нашому дослідженню є таке: інтерактивне навчання – навчання у постійній активній взаємодії його учасників. Автор О.Пометун надає найбільш відповідне визначення. А саме - це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожний учасник відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [12]. Відповідно до цього визначення різні засоби активізації взаємодії учасників навчально-пізнавальної діяльності отримали назву «інтерактивні методи», які включають як окремі педагогічні прийоми («вкраплення»), так і спеціальні форми проведення методичних заходів.

Вивчення науково-практичних рекомендацій та літератури показало принципову обґрунтованість, доцільність використання інтерактивних форм та природність їх застосування у методичній роботі з вихователями. Важливо, що

факт, що формально вислови батьків про проблему носять характер запиту «виправити помилку» в дитині, або піддати корекції проблеми в міжособовій взаємодії (Я – Моє дитя). Але виключно ті що підлягають свідомій рефлексії. За умовчанням це спроби самопред'явлення суб'єкта перед лицем Другого. Вони розкривають в кожному індивідуальному випадку суперечливу систему значень і сенсів. Саме вони породжують конфлікт, лежачий в корені проблеми що пред'являється на початку бесіди.

Сформульовані раніше припущення і висновки відносно можливих причин і характеру проблем дитячо-батьківських стосунків, а також наше уявлення про механізм міжпоколінних родинних трансмісій дозволяють сформулювати загальні принципи стратегії і тактики консультативної роботи з такого роду проблемами. При цьому, незалежно від характеру батьківського конфлікту, вони лежать в основі загальної структури коректувальної роботи.

Пропонується до розгляду стратегія і тактика консультативної роботи заснована на уявленні про те, що провідну роль у формуванні і прояві проблем дитячо-батьківських стосунків грає актуальний, такий, що має латентний характер конфлікт батьківської психіки. Останній, визначаючи характер сприйняття батьками дитини і відношення до нього, формує специфічні фонові умови індивідуації дитячої психіки і здійснює механізм міжпоколінних родинних трансмісій. Це, зрештою, не лише породжує проблему стосунків в родинній системі, але і спотворює природний процес індивідуації дитячої психіки.

З врахуванням цього формулюються наступні принципи що визначають загальну структуру аналізу і корекції проблем стосунків з дитиною, що первинно пред'являється батьками:

Принципи аналізу і корекції проблем дитячо-батьківських стосунків.

1. Проблема стосунків, що пред'являється на першому етапі консультації, з дитиною опосередкована конфліктогенною динамікою психічних процесів батьків.

2. Конфлікт батьківської психіки, що носить латентний характер, виступає як першопричина актуальної проблеми стосунків з дитиною. І в кожному індивідуальному випадку визначає її форму і якість супутніх нею переживань.

3. Процес розвитку дитячої психіки підвладний до координуючого впливу фонових умов, породжуваних батьківським несвідомим.

4. Робота, спрямована на корекцію вказаних проблем, має бути заснована на первинній діагностиці актуального конфлікту батьківської психіки. Тобто усувати першопричину проблеми стосунків дітей і батьків, що пред'являється на консультації.

Нижче пропонується загальна структура аналітичної і коректувальної роботи, заснована на сформульованих принципах. Дана структура застосовна до всіх випадків проблем дитячо-батьківських стосунків. Т. е. в рівній мірі вона відноситься до тієї категорії проблем, які засновані на переживанні батьками нереалізованих аспектів особистого життя і їх прагненні реалізувати нездійснене в долі дитини. Вона застосовна і до категорії проблем, заснованих на дезорганізації стосунків у сфері подружньої взаємодії. При цьому, будучи

загальною схемою, може видозмінюватися в кожному індивідуальному випадку.

Загальна структура аналітичної і коректувальної роботи.

1. Первинний аналіз проблеми дитячо-батьківських стосунків, що пред'являється на консультації. Головне завдання цього етапу - аналіз структури і специфічних особливостей мовних висловів батьків що пред'являють актуальну проблему стосунків з дитиною.

2. Аналіз і визначення першопричини, що викликає актуальну проблему у стосунках. Головне завдання даного етапу - визначення латентного конфлікту батьківської психіки, що формує специфічне відношення батьків до дитини.

3. Аналіз особливостей сприйняття дитини і символічних репрезентацій батьками родинних стосунків з врахуванням виявленого актуального конфлікту батьківської психіки і його характеру.

4. Аналіз особливостей фонових умов індивідуації дитини, визначених латентним конфліктом одного з батьків.

5. Аналіз ролі фонових умов в процесі індивідуації дитячої психіки.

6. Коректувальна робота з врахуванням актуальної проблеми дитячо-батьківських стосунків і якості її першопричини (тобто з врахуванням характеру латентного конфлікту батьківської психіки).

При цьому, головна мета роботи з проблемами дитячо-батьківських стосунків полягає перш за все в аналізі батьків. Бо саме так можливо здолати причину, що формує в якості епифеномена проблему стосунків дорослого з дитиною. У такій ситуації аналіз головним чином спрямований на динаміку спонтанних процесів меду Его дорослої людини і потягами. Що супроводжується дією цілого ряду захисних механізмів. Серед них важливу роль грає витиснення і опір витисненому. Це спонукало дорослого на початковому етапі аналізу пред'являти проблему стосунків з дитиною як єдину і таку що має зовнішній характер. Проте, запит, що в більшості випадків міститься в явній формі, виправити стосунки, що раптово змінилися в гіршу сторону, з дитиною є компенсацією батьками негативних переживань, пов'язаних з недозволенним і витисненим в несвідоме актуальним протиріччям на рівні суб'єкта.

При цьому аналіз, як відзначав З. Фрейд, «заставляет зрелое и окрепшее Я сделать ревизию этих старых витеснений; одни убираются, другие остаются, но перестраиваются на более солидном материале. По сравнению с прежними у этих новых плотин уже совсем иная прочность, на них можно положиться: паводок, вызванный усилением влечения, не прорвется слишком легко» [4, с.16]. Це зрештою дозволяє викоренити справжню причину, що формує проблему стосунків з дитиною і робить більш гармонічнішим ніж раніше природний процес індивідуації психіки дитини.

Резюме. Дана стаття містить теоретичне обґрунтування і опис практичних принципів підходу до аналізу і терапії проблем стосунків дітей і батьків в парадигмі глибинної психології.

Резюме. Данная статья содержит теоретическое обоснование и описание практических принципов подхода к анализу и терапии проблем отношений детей и родителей в парадигме глубинной психологии.

Summary. This article contains a theoretical ground and description of practical principles of going near an analysis and therapy of problems of relations of children and parents in the paradigm of deep psychology.

Ядром самосвідомості людини є Я-концепція. - важлива структурна складова психологічної самоорганізації. Я-концепція виникає у людини в процесі розгортання соціальної взаємодії як результат культурного розвитку. Структура позитивно-гармонійної Я-концепції людини складається із чотирьох компонентів: когнітивного, оцінкового, поведінкового, спонтанно-креативного.

Ключові слова: Я-концепція, самосвідомість, Я-образ.

Резюме. Анализ разных психологических подходов касающихся изучения теории Я-концепции требует методологического исследования. В статье рассматривается процесс становления Я-концепции в самосознании человека. Вопрос совершенствования Я-концепции актуален в современном научном мире. Ядром самосознания человека является Я-концепция – важная структурная составляющая психической организации. Я-концепция возникает у человека в процессе раскрытия социального взаимодействия как результат культурного развития. Структура положительно-гармоничной Я-концепции человека состоит из четырех компонентов: когнитивного, оценочного, поведенческого и спонтанно-креативного.

Ключевые слова: Я-концепция, самосознание, Я-образ.

Summary. The analysis of many psychological approaches as for modern theory of I-conception requires methodological grounding. The article views the of self-consciousness grounding of a personality I-conception. The problem of I-conception developing is of current interest nowadays. A person's I-conception appears in the process of his social interaction as a result of cultural development. The structure of a positively-harmonious I-conception consists of four components – cognitive, evaluative, behavioral and spontaneously creative one.

Keywords: I-conception, self-consciousness, I-image.

Література

1. Бернс Р. Развитие Я- концепции и воспитание: пер. с англ. – М.: Прогрес. - 1986. – 421с.
2. Гуменюк О. Психологія Я- концепції. – Т. Економічна думка, 2002- 186 с.
3. Кон И.С. Открытие „Я“ – М.: Политиздат, 1978. – 352 с.
4. Самосознание и защитные механизмы личности: Хрестоматия по социальной психологии личности. – Самара: БАХРАХ - М., 2003 – 656 с.
5. Самооцінка учня / С. Максименко та інш. – К. : Главник, 2004 – 112 с.
6. Столяренко Л.Д. Общая психология. - Р-н-Д.: Фенікс, 2006 – 703 с.
7. Практикум по возрастной психологии под ред. Головей Л.А.,Рибалко Е.Ф. – Спб.: Речь, 2006 – 693 с.
8. Психологія особистості: Словник-довідник /За ред. П.П.Горностая, Т.М.Титаренко., Т.Д. Шевеленковой– К.: Рута, 2001. – 320с.

Подано до редакції 16.06.2008

УДК 373.211.24:004.031.42

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ З ВИХОВАТЕЛЯМИ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Корнєєва Оксана Леонідівна,

Методист ДНЗ № 31 „Мир” м.Костянтинівка Донецької області

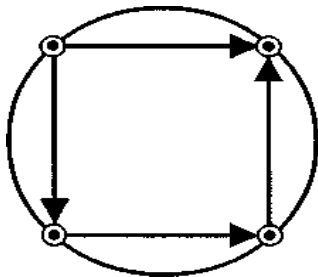
Здобувач кафедри педагогіки

Слов'янський державний педагогічний університет

Постановка проблеми. Специфіка професійної діяльності вихователів дошкільних закладів вимагає особливого підходу до організації методичної роботи. При цьому необхідно констатувати, що відповідне становлення вихователя дошкільного закладу відбувається не тільки (і не стільки) у період його базової підготовки або курсового навчання, а головним чином у процесі безпосередньої роботи в дошкільному закладі. Інструментом підвищення професійного рівня педагогів є оптимізація методичної роботи на засадах впровадження технологій особистісно орієнтованого навчання [1].

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз спостережень та власна педагогічна практика свідчить, що методисти перебільшують значення та використання пасивної моделі навчання дорослих. Проте організація інтерактивної взаємодії здатна подолати такі недоліки у методичної роботи як-

усвідомлюючи цього. За таких умов людина потенційно не захищена від переживання тривоги та особистісних розладів. Тобто тривога є емоційною реакцією на загрозу, яка сигналізує про те, що організованій „Я - структурі” загрожує дезорганізація, якщо невідповідність досягне рівня усвідомленості. Тривожна людина - то є людина, яка нечітко усвідомлює, що визнання чи символізація певних переживань може радикально змінити теперішній образ "Я". Виходячи з цього, ми можемо казати про те, що між образами «Я», які включені у Я-концепцію, виникають конфліктні стосунки, які можна вважати різновидом внутрішнього конфлікту особистості.



1 – образ тіла - потреба 4 – самооцінка - оцінка у фізичному благополуччі уявлення про себе, яка організму має різну інтенсивність

Я-концепція
2 – соціальне Я – потреба 3 – когнітивне Я- знання людини у належності до спільності людини про себе порівняно з іншими
Рис.2.
Структура Я-концепції людини (за Ш. Самуелем)

Висновки. Отже, вчені-психологи обґрунтували та продовжують відкривати найрізноманітніші аспекти, модальності Я і складові Я-концепції у широкому діапазоні проведення наукового аналізу психіки людини. Адже утвердження людини як особистості та громадянина центрується навколо розгортання її Я-концепції, котра визначає не лише продуктивність власної діяльності, а й здатність до позитивної, гуманної взаємодії з довкіллям., а також опосередковує особисту позицію в соціумі.

Я-концепція - це теоретичний конструкт, який є унікальний за своїми функціями та призначенням. Вона зароджується у сім'ї, розвивається та удосконалюється протягом всього життя людини, постає й утверджується як центральна ланка самосвідомості, що охоплює у діалектичному взаємодоповненні принаймні чотири компоненти: когнітивний (Я-образ), емоційно-оцінковий (Я-ставлення), вчинково-креативний (Я-вчинок), спонтанно-духовний (Я-духовне).

Резюме. Аналіз різних психологічних підходів до пізнання теорії Я – концепції потребує методологічного дослідження. У статті розглядається процес становлення Я-концепції у самосвідомості людини. Питання удосконалення Я-концепції й досі актуальне в науковому світі.

Література

1. Калина Н.Ф. Лингвистическая психотерапия. – К.: Ваклер, 1998. – 266 с.
2. Лакан Ж. Семинары. Кн.1. – М.: Логос, 1998. – 432 с.
3. Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. – М.: Медиум, 1995. – 415 с.
4. Фрейд З. Основные принципы психоанализа. – К.: Ваклер, 1998. – 228 с.
5. Фрейд З. Я и Оно. – Тб.: Мерани, 1991. – Т. 1 – 397 с., Т. 2 – 426 с.
6. Тэхке В. Психика и её лечение: психоаналитический подход/ Пер. с англ. – М.: Академический проспект, 2001. – 576 с.

Подано до редакції 02.06.2008

УДК 378.147: 811.111

ПРИНЦИПИ ВІДБОРУ ЗАСОБІВ ЕКСПЛІКАЦІЇ ПРАГМАТИЧНОГО КОМПОНЕНТУ “ВЗАЄМОДІЯ” У ПРОФЕСІЙНОМУ ДИСКУРСІ

Каменська Ірина Борисівна
старший викладач кафедри філологічних дисциплін
та методик їх викладання
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із практичними завданнями. Соціально-економічні зміни, що відбуваються у нашій країні, здійснюють трансформаційний вплив на систему соціальних норм. Знаходження результативних нормативних новостворень у межах антропоцентричної парадигми не в останню чергу залежить від розвитку міжособистісних відносин у сфері виробництва, у тому числі від демократичного, конструктивного стилю менеджерської діяльності. Концепція комунікативного менеджменту, яка домінує в професійній підготовці керівників у розвинутих країнах, базується на визнанні провідної ролі якісної комунікації у забезпеченні успішного функціонування будь-якої організації в цілому і кожного її представника зокрема.

Актуальність проблеми зумовлена протиріччям між потребою суспільства у керівниках, здатних прискорити становлення нової ділової культури і ствердження антропоцентричних принципів міжособистісної комунікації у професійній сфері, з одного боку, і недостатнім рівнем комунікативної компетенції випускника менеджерської спеціальності як у рідній, так і в англійській мові.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених проблемі. Теоретичні та практичні проблеми комунікативного менеджменту досліджувалися у психологічному, соціальному, культурологічному, інфокомунікаційному, лінгвопрагматичному та лінгводидактичному аспектах М.Б. Бергельсон, Х.І.А. Мухаммадом, І.Г. Томарьовою, М.А. Хусаїновою, К.Л. Бове, Д.В. Тиллом, К.Г. Доддом. Більшість дослідників вказують на необхідність цілеспрямованого формування стратегій іншомовної професійної мовленнєвої взаємодії, які б забезпечували ефективну безконфліктну професійну комунікацію у контексті інтеграційних процесів сучасної світової економіки.

Виділення невирішених раніше питань із загальної проблеми. Водночас, проблема формування іншомовної мовленнєвої компетенції менеджера, а саме, її лінгвопрагматичного компоненту як констатуючої ознаки професіоналізму сучасного керівника, ще не набула системного освічення. У практичному плані, принцип моделювання у навчальному дискурсі реального

дискурсу ділової міжособистісної комунікації висуває вимогу забезпечення навчального процесу дидактично препарованими навчальними матеріалами, які містять систематизовані, ситуативно-зумовлені мовленнєві засоби експлікації прагматичного компоненту професійної мовленнєвої взаємодії

Формування цілей статті. Постановка завдань. Ціль статті полягає у визначенні принципів відбору вербальних засобів експлікації прагматичного компоненту “взаємодія” як навчального мовленнєвого матеріалу для формування іншомовної лінгвопрагматичної усномовленнєвої компетенції майбутніх менеджерів.

Поставлена ціль передбачає вирішення наступних завдань:

- відокремити поняття професійного дискурсу від власно дискурсу;
- визначити місце засобів експлікації прагматичного компоненту “взаємодія” як елементу змісту навчання майбутніх менеджерів іншомовному усному спілкуванню;
- сформулювати принципи відбору вербальних засобів експлікації прагматичного компоненту “взаємодія” з урахуванням функціонального діапазону керівника як комунікатора та вимог до рівня його комунікативної культури.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. У даному дослідженні поняття професійного дискурсу визначається відповідно до ситуативної інтерпретації дискурсу, згідно якій дискурс – це комплексна комунікативна подія, що відбувається між комунікантами у процесі комунікативної дії у певному часовому, просторовому та міжособистісному контексті [1]. Отже, професійний дискурс є комунікативною подією, яка має місце у професійній сфері спілкування і визначається професійно-статусними та особистісними відношеннями комунікантів, спільністю професійно-комунікативної ситуації як обмежувача ситуативно-емпіричного каналу зв'язку, специфікою узусально-нормативного аспекту професійної комунікації.

Розглядаючи професійний дискурс як тип статусно-фіксованого спілкування, ряд дослідників протиставляють професійний дискурс особистісно-орієнтованому дискурсу [2; 4]. Проте співвідношення компонентів особистісного і статусного спілкування у контексті професійного дискурсу комунікативного менеджменту неухильно змінюється у бік переваги першого завдяки витисненню парадигми впливу парадигмою взаємодії [5].

Прагматичний компонент “взаємодія” виділяється як системотворчий компонент професійного дискурсу [6]. Оволодіння компонентом “взаємодія” означає оволодіння комплексом прагматичних комунікативних умінь, які забезпечують ефективне досягнення мети професійної комунікації. Таким чином, компонент “взаємодія” виступає змістом прагматичної комунікативної компетенції фахівця класу “людина – людина”.

Комунікативна поведінка менеджера реалізується на трьох ієрархічних рівнях: техніки, тактики і стратегії комунікації. Інтеріоризація вербальних засобів експлікації прагматичного компоненту “взаємодія” корелює з першим, технічним рівнем становлення прагматичної компетенції.

Уміння вибору й актуалізації засобів експлікації залежно від типової

результаті індивідуального сприйняття в рамках такої взаємодії. „Я” та „Інші” утворюють єдине ціле, оскільки товариство, що являє собою суму складових поведінки його членів, накладає соціальні обмеження на поведінку індивіда. Хоч суто теоретично і можливе відокремлення „Я” від товариства, інтеракціонізм виходить із того, що глибоке розуміння першого нерозривно пов'язано з настільки ж глибоким розумінням іншого - в тому, що стосується їхнього взаємозалежного відношення [4].

Отже, важливим орієнтиром для Я-концепції є „Я” іншої людини, тобто уявлення індивіда про те, що думають про нього інші. Як неодноразово було показано, „Я-яким-мене-бачать-інші” і „Я-яким-я-сам-себе-бачу” дуже подібні за своїм змістом. Ч.Кулі першим підкреслив значення зворотного зв'язку від інформації, одержуваної нами від інших людей, як головного джерела даних про „особистісне Я”. У 1912 р. Ч.Кулі запропонував теорію „дзеркального Я”, стверджуючи, що уявлення індивіда про те, як його оцінюють інші, істотно впливають на його Я-концепцію. Відповідно до концепції „дзеркального Я” Ч.Кулі, Дж.Мід вважав, що становлення людського „Я”, як цілісного психічного явища, по суті, є не що інше, як соціальний процес, що відбувається „в середині” індивіда, в рамках якого виникають вперше виділені Джемсом усвідомлювальні „Я”.

Я-концепція виникає в людини у процесі розгортання соціальної взаємодії як винятковий результат її культурного розвитку, відносно стійке і водночас піддатливе внутрішнім коливанням і змінам психічне утворення. Вона справляє значимий вплив на перебіг життя людини від дитинства до глибокої старості, зумовлюючи той чи інший вибір життєвого шляху та її власної долі загалом [3]. Це означає, що навколишній світ, уявлення про інших сприймається кожним через самісний формат Я-концепції, котра формується за етапами соціалізації та організованого виховання і одночасно має відповідне соматичне, передусім індивідуально - природне спричинення.

Первинна залежність Я-концепції від зовнішніх умов та обставин суспільного життя не підлягає сумніву, хоча з плином часу вона відіграє все самостійнішу роль у діяльності особи. Це означає, що зовнішній світ, уявлення про інших і про себе сприймаються людиною винятково через її Я-концепцію. Я-концепція формується за етапами соціалізації, має індивідуально-природне спричинення, виникає в процесі розгортання соціальної взаємодії як результат її культурного розвитку, а тому є відносно стійким й водночас піддатливим до внутрішніх коливань і змін психічним новоутворенням

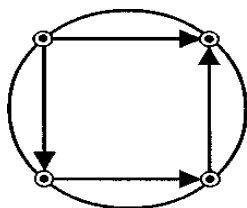
Ш. Самюель виділяє чотири виміри Я-концепції: образ тіла, соціальне Я, когнітивне Я та самооцінку. (рис.2)

К.Роджерс стверджував, що «в більшості випадків поведінка людини узгоджується з її Я-концепцією, тобто людина прагне зберегти цей стан узгодженості самосприйняття і переживання» [4]. Такі переживання, які супроводжують Я-концепцію людини, усвідомлюються і сприймаються, а ті, що перебувають у конфлікті з „Я”, створюють потенційну загрозу Я-концепції і тому не допускаються до усвідомлення та сприйняття. Можлива невідповідність між „Я” та актуальним переживанням не завжди сприймається на свідомому рівні. Ймовірно є ситуація, коли людина почуває загрозу, не

властивостей; самооцінку та суб'єктивне сприйняття, що впливає на особистість.

Гуменюк О. вважає, що «Я-концепція – стрижневе утворення онтогенетичного розвитку людини, центральна ланка самосвідомості, відносно усталена динамічна і певною мірою усвідомлена система уявлень особи про саму себе, цілісний образ власного Я, котрий синтезує її самосприйняття такою, я вона є, хоче бути в ідеалі і має обов'язково стати» [2].

Структура позитивно-гармонійної Я-концепції складено з чотирьох складових: когнітивної, емоційно-оцінкової, поведінкової, спонтанно-креативної (рис.1).



1 – когнітивна складова – 4 – спонтанно-креативна
Я-образ складова – Я-духовне

Позитивно-
гармонійна
Я-концепція

2 – емоційно-оцінкова 3 – поведінкова складова- складова – Я-ставлення Я-вчинок

Рис.1.
Структура Я-концепції людини
(за О.С. Гуменюк)

Вона інтегрує чотири складові - когнітивну, емоційно-оцінкову, поведінкову, спонтанно-креативну. У такий спосіб стверджується, що в реальній життєдіяльності людини самосвідомість виявляється у неподільній єдності її окремих внутрішніх процесів - самопізнання, емоційно-ціннісного самоставлення і саморегулювання поведінки у соціумі.

Проблему розвитку, формування та змін Я-концепції вперше було відображено в підходах У. Джемса, символічному інтеракціонізму. Постулат Уільяма Джемса такий: у розвинутому товаристві людина має можливість вибору цілей. Ми можемо самі встановлювати собі цілі, пов'язані з різноманітними компонентами нашого „Я” й оцінювати успішність наших життєвих проявів щодо цих цілей, наша самооцінка залежить від того, ким ми хотіли б стати, яке становище хотіли б посісти в цьому світі; це служить точкою відліку в оцінці нами особистих успіхів або невдач. Символічний інтеракціонізм посиляється на три такі компоненти. По-перше, люди реагують на навколишнє середовище залежно від тих значень, якими вони наділяють елементи свого оточення. По-друге, ці значення є продуктом соціальної взаємодії. І, нарешті, по-третє, ці соціокультурні значення підлягають змінам в

задачі ділової взаємодії, отриманого зворотного зв'язку, даних оперативного позиційного аналізу становлять тактичний рівень прагматичної компетенції.

Становлення конструктивних комунікативних установ і творчі вміння варіювання тактики мовленнєвої взаємодії відповідно до вузького і широкого контексту комунікативного акту корелює з вищим, стратегічним рівнем прагматичної комунікативної компетенції менеджера.

Із сказаного можна заключити, що засоби експлікації прагматичного компоненту “взаємодія” виступають першим елементом змісту формування прагматичної компетенції, на якому базується засвоєння елементів тактичного й стратегічного рівнів.

Під засобами експлікації прагматичного компоненту “взаємодія” у даному дослідженні розуміються вербальні засоби, за допомогою яких здійснюється реалізація комунікативних інтенцій у типових комунікативних задачах професійної мовленнєвої взаємодії: вступ до контакту і підтримка контакту; передача, отримання і верифікація інформації; спонування до діяльності, мотивування діяльності, оцінка ступеню ефективності діяльності; аргументування і переконання; вимога, прохання, згода, заперечення, відмовлення; продукція і рецепція позитивного й негативного зворотного зв'язку.

Адекватне розуміння при рецепції та коректне вживання засобів експлікації компоненту “взаємодія” спирається на урахування параметрів комунікативної ситуації, усвідомлення власної комунікативної інтенції та комунікативної інтенції партнера з комунікації. Таким чином, відбір вербальних засобів експлікації компоненту “взаємодія” у першу чергу регламентується принципами ситуативності й функціональності.

Разом з тим, високі вимоги до комунікативної культури сучасного керівника передбачають уміння користуватися мовою як інструментом генеративності у партнерів з професійного спілкування творчого, конструктивного відношення до спільної діяльності, інструментом запобігання і вирішення конфліктних ситуацій. Це визначає додатковий принцип відбору засобів експлікації прагматичного компоненту “взаємодія”: принцип виключення конфліктогенів на користь синтонів (терміни А.П. Єгідеса [3]). Під конфліктогеном розуміють комунікативну дію, яка суперечить задоволенню природних комунікативних потреб партнера з комунікації та породжує конфлікт. Синтон виступає як мовленнєвий фактор, антонімічний конфліктогену і сприятливий для створення психологічно комфортного клімату спілкування.

Таким чином, відбір і систематизація засобів експлікації прагматичного компоненту “взаємодія” у цілях подальшого відбору й організації навчального мовленнєвого матеріалу для формування іншомовної лінгвопрагматичної усномовленнєвої компетенції майбутніх менеджерів потребує:

- вербально-функціональної інвентаризації типових комунікативних задач, які виконує менеджер у своїй професійній діяльності;
- лінгвопрагматичного частотного аналізу автентичних текстів-репрезентаторів ситуативних варіантів професійного дискурсу;
- психологічного й соціокультурного аналізу вербальних маніфестацій

комунікативних потреб учасників професійного спілкування.

Висновки з даного дослідження та подальші перспективи. Вирішення протиріччя між соціальним замовленням на керівників, що володіють високим рівнем комунікативної культури, і незадовільним рівнем іншомовної комунікативної компетенції випускників менеджерської спеціальності можливе за умов цілеспрямованого формування лінгвопрагматичного компоненту іншомовної професійної компетенції. Задача забезпечення формування іншомовної професійної компетенції дидактично препарованими навчальними матеріалами потребує виявлення і систематизації ситуативно-зумовлених мовленнєвих засобів експлікації прагматичного компоненту “взаємодія”, який виступає змістом прагматичної комунікативної компетенції фахівця класу “людина – людина”. Засоби експлікації прагматичного компоненту “взаємодія” є первинним, базовим елементом змісту формування прагматичної компетенції. Відбір вербальних засобів експлікації компоненту “взаємодія” регламентується принципами ситуативності, функціональності та виключення конфліктогенів на користь синтонів. Для дидактично коректних відбору і організації навчального мовленнєвого матеріалу для формування лінгвопрагматичної компетенції майбутніх менеджерів необхідне здійснення вербально-функціональної інвентаризації типових комунікативних задач менеджера, лінгвопрагматичного частотного аналізу автентичних текстів-репрезентаторів ситуативних варіантів професійного дискурсу, психологічного й соціокультурного аналізу вербальних маніфестацій професійно-комунікативних потреб.

Резюме. Актуальність проблеми зумовлена протиріччям між потребою суспільства у керівниках, здатних прискорити становлення нової ділової культури і ствердження антропологічних принципів міжособистісної комунікації у професійній сфері та недостатнім рівнем комунікативної компетенції випускників менеджерської спеціальності. Прагматичний компонент “взаємодія” виступає змістом прагматичної комунікативної компетенції фахівця класу “людина – людина”. Засоби експлікації прагматичного компоненту “взаємодія” є базовим елементом змісту формування прагматичної компетенції. Відбір вербальних засобів експлікації компоненту “взаємодія” регламентується принципами ситуативності, функціональності та виключення конфліктогенів на користь синтонів.

Ключові слова: комунікативний менеджмент, прагматична компетенція, засоби експлікації прагматичного компоненту “взаємодія”, принципи відбору засобів експлікації.

Резюме. Актуальность исследования обусловлена противоречием между потребностью общества в руководителях, способных ускорить становление новой деловой культуры и утверждение антропологических принципов межличностной коммуникации в профессиональной сфере и недостаточным уровнем коммуникативной компетенции выпускников менеджерской специальности. Прагматический компонент “взаимодействие” выступает в качестве содержания прагматической коммуникативной компетенции специалиста класса “человек – человек”. Способы экспликации прагматического компонента “взаимодействие” являются базовым элементом содержания формирования прагматической компетенции. Отбор вербальных способ экспликации компонента “взаимодействие” регламентируется принципами ситуативности, функциональности и исключения конфликтогенов в пользу синтонов.

Ключевые слова: коммуникативный менеджмент, прагматическая компетенция, способы экспликации прагматического компонента “взаимодействие”, принципы отбора способов экспликации.

Summary. Research relevance is determined by the contradiction between the society's need for managers, capable of promoting new business culture and establishing anthropological principles of interpersonal communication and graduate managers' communicative insufficiency. Pragmatic component “interaction” is content-matter of pragmatic communicative competence of a specialist in the category “person – person”. Explication means of the pragmatic component “interaction” are basic content element of developing pragmatic competence. Selection of the component “interaction” explication means are subject to

Герберт Мид (1863-1931) - представники символічного інтеракціонізму. На їхню думку, “Я” та “Інші” утворюють єдине ціле, тому що суспільство, організуючи низку поведінкових реакцій громадян, накладає певні соціальні обмеження на діяльність кожного з них. Основним орієнтиром у розвитку Я-концепції особистості іншої людини, тобто уявлення її про те, що і як думають про неї члени групи, громади, етносу. Отож Я-концепція формується під час організованого засвоєння цінностей, установок і ролей, переважно методом спроб і помилок щодо успішності безперервної соціальної взаємодії. Тому становлення людського Я як цілісного психічного явища сутнісно є не чим іншим, як розгорнутим “усередині” індивіда соціальним процесом, у межах якого виникають Я-усвідомлювальне і Я-як об'єкт [2, с. 39].

Поняття «Я-концепція» використовується як цілісність, що включає як процесуальні, так і структурні характеристики. Як будь-яке складне психологічне утворення, Я-концепція є нерозривною єдністю трьох складових: когнітивної (самопізнавальної), емоційної (ставлення до себе) та регулятивної. Т.М.Титаренко трактує Я-концепцію як здатність безпосередньо самовідображати себе, сприймати себе з боку, рефлексувати з приводу своїх можливостей, що є важливим фактором становлення особистості, її розвитку та вдосконалення [8].

У літературі не раз висловлювалась думка про те, що самосвідомість, образ «Я» мають рівневу будову. І.С.Кон формулює рівневу концепцію образу «Я», використовуючи поняття настанови. В цілому образ «Я» розуміється як настановна система; настанови включають в себе три компоненти: когнітивний, афективний та похідну перших двох – поведінковий. Нижній рівень образу «Я» складають неусвідомлені, представлені тільки в переживанні, настанови, що традиційно асоціюються в психології з «самопочуттям» та емоційним ставленням до себе. На вищому рівні розміщені усвідомлення та самооцінка окремих властивостей і якостей, згодом ці власні самооцінки складаються у відносно цілісний образ. Нарешті, сам образ «Я» вписується у загальну систему ціннісних орієнтацій особистості, пов'язаних з усвідомленням нею цілей своєї життєдіяльності та засобів, необхідних для досягнення цих цілей» [3].

Т.Д.Шевеленкова пропонує розглянути ціннісну структуру особистості як результат двостороннього процесу [8]. З одного боку, при формуванні структури особистості відбувається процес засвоєння людиною суспільних і моральних цінностей, соціальних норм, ролей, узагальнених цілей, типів мотивації тощо, які є для неї певними орієнтирами при освоєнні соціального світу. З іншого – включення людини в життя соціального світу характеризує процес становлення структури людського «Я», моральної свідомості, виокремлення людиною себе із оточуючого світу й усвідомлення себе.

Я-концепція формується під впливом життєвого досвіду людини, перед усім відносно батьків і дітей, однак достатньо рано вона сама набуває активну роль, впливаючи на інтерпретацію цього досвіду, на ті цілі, які індивід ставить перед собою, на відповідну систему очікувань, прогнозів відносно майбутнього, оцінку їх досягнень і тим самим на власну самооцінку. Я-концепція включає усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних природних

суперечність з іншими уявленнями, відчуттями чи ідеями, приводять до дезгармонізації особистості, до ситуації психологічного дискомфорту; водночас випробовуючи потребу в досягненні внутрішньої гармонії, людина готова робити різні дії, які сприяли б відновленню втраченої рівноваги; тому тут істотним чинником є те, що кожен думає про себе.

2) інтерпретації досвіду: функціонування Я-концепції визначає характер індивідуальної інтерпретації досвіду, оскільки у людини існує стійка тенденція виявляти на основі власних уявлень про себе не лише свою поведінку, а й здійснювати інтерпретацію власного досвіду.

3) набору очікувань: Я-концепція задає також коло очікувань людини, тобто її спричинює гама уявлень про те, що має відбутися, а відтак і визначає, характер її потенційних та актуальних дій; зокрема люди, котрі впевнені у власній значущості, чекають, що й інші будуть ставитися до них так само, а ті, хто вважає, що вони нікому непотрібні, не можуть подобатися, або поводитися, виходячи із цієї передумови, чи інтерпретують відповідним чином реакції навколишніх; недивно, що дослідники часто називають цю функцію центральною, розглядаючи Я-концепцію як сукупність очікувань, а також оцінок, котрі відносяться до різних моделей і схем поведінки.

Глобальна Я-концепція, що запропонована Р. Бернсом, охоплює різні грані індивідуальної самосвідомості. У зв'язку з тим, що людина, з одного боку, володіє свідомістю, а з іншого - усвідомлює себе як один з елементів дійсності, В. Джеймс перший із психологів запропонував розглядати особисте Я як подвійне утворення, в якому поєднуються Я-усвідомлюване (I) і Я-як об'єкт (Me).

У структурі Я-концепції здебільшого виділяють усвідомлену та оцінкову складові, що дає підстави розглядати її як сукупність установок, спрямованих на себе. У зв'язку з цим Р. Бернс видокремлює три головні формовиявлення установки:

1) переконання, яке може бути як обґрунтованим, так і необґрунтованим (когнітивна складова установки);

2) емоційне ставлення до цього переконання (емоційно-оцінкова складова);

3) відповідна реакція, яка може виявлятися у поведінці (поведінкова складова).

Стосовно Я-концепції ці три компоненти установки конкретизуються таким чином:

1) образ Я - уявлення індивіда про самого себе;

2) самооцінка - афективна оцінка цього уявлення, яка може володіти різною інтенсивністю, оскільки конкретні риси цього образу здатні викликати більш-менш сильні емоції, пов'язані з їх ухваленням чи засудженням;

3) потенційна поведінкова реакція, тобто ті конкретні дії, які спроможні викликати цей образ Я, самооцінку.

У перші десятиліття ХХ сторіччя вивчення Я-концепції тимчасово перемістилося з традиційного формату психології у сферу соціології. Головними теоретиками тут стали американський соціолог Чарлз Хортон Кулі (1864-1929) та американський філософ, соціолог, соціальний психолог Джордж

situational and functional principles, as well as to the principle of excluding conflictogenes in favour of syntheses.

Keywords: communicative management, pragmatic competence, explication means of the pragmatic component "interaction", principles of explication means selection.

Література

1. Ван Дейк Т.А. К определению дискурса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/vandijk2.html/>. – Заголовок с титула экрана.

2. Григорьева В.С., Любимова М.К. Элементы теории и практики делового дискурса на материале немецкого и русского языков: Учебн. пособие. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2006. – 80 с.

3. Егидес А.П. Психотехника синтонного общения [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://nkozlov.ru/library/psychology/d385/>. – Заголовок с титула экрана.

4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: Монография. – 2-е изд. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.

5. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика: Пособие для студентов гуманитарных вузов и учащихся лицеев. – 2-е изд., испр. – М.: Аспект-Пресс, 2000. – 206 с.: табл.

6. Мухаммад Х.И.А. Прагматический компонент "взаимодействие" в аудиторном дискурсе (на материале речи преподавателя): Автореф. дис. на соискание научной степени канд. филол. наук: спец. 10.02.01 "Русский язык". – М., 2006. – 24 с.

Подано до редакції 12.06.08

УДК 378.147: 811.111

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Каменський Олександр Іванович, старший викладач

Таврійський національний університет ім. В. І. Вернадського

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із практичними завданнями. Урахування насущних і перспективних потреб суспільства у фахівцях економічного профілю, здатних до ефективного функціонування в сучасному економічно-інформаційному просторі, зумовлює необхідність інтенсифікації навчання англійській мові студентів економічних спеціальностей. Стратегічним напрямом інтенсифікації навчання в сучасній освітній парадигмі виступає впровадження комп'ютерних технологій навчання.

Актуальність проблеми зумовлена необхідністю забезпечення комп'ютеризованого навчання майбутніх економістів іноземній мові програмними продуктами, методичний сценарій яких відповідає вимогам інтегральної інтенсифікації формування іншомовних навичок і вмінь у межах цілісної системи вправ, що охоплює самостійну навчальну діяльність і колективну мовленнєву взаємодію студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених проблемі. В останні роки опубліковано ряд досліджень, присвячених проблемі інтенсифікації навчання іноземній мові на немовних факультетах засобами комп'ютерних програм (Я.В. Булахова, О.В. Зайцева, Л.Ю. Капліна, О.Л. Косован, А.І. Нелунов, С.В. Радецька, В.В. Угольков, А.С. Числова, М. Кеннінг, Р. Мейер, Д. Чан).

Виділення невирішених раніше питань із загальної проблеми. Більшість дослідників визнають інтенсифікуючий вплив комп'ютерних засобів навчання, але обмежують сферу їх застосування навчанням рецептивним видам мовленнєвої діяльності. Інші автори приділяють увагу в першу чергу підвищенню комунікативності та інтерактивності навчального процесу, залишаючи поза полем зору необхідність інтенсифікації етапу формування

мовленнєвої навички. Потребує більшої уваги урахування специфічних комунікативних потреб цільовою аудиторією.

Формування цілей статті. Постановка завдань. Ціль статті полягає в експериментальній перевірці гіпотези дослідження щодо підвищення ефективності навчання англійській мові студентів-економістів за наступних умов: 1) педагогічні умови формування англомовної компетенції майбутніх економістів мають забезпечити інтегральну інтенсифікацію та змістовну і процесуальну єдність колективної та самостійної навчальної діяльності; збалансоване співвідношення свідомого засвоєння навчального матеріалу і комунікативної орієнтованості навчання; інтегральне формування англомовних комунікативних та інформаційно-когнітивних умінь; 2) структурними компонентами змісту англомовної компетенції є професійно-комунікативна та інформаційно-когнітивна компетенції; 3) циклічно-концентрична модель формування англомовної компетенції забезпечує єдність орієнтовно-підготовчого, стандартизуючого і ситуативно-варіативного етапів становлення мовленнєвої навички; циклічний взаємозв'язок самостійної роботи і колективної мовленнєвої взаємодії; поетапність формування вмінь від самостійного набуття знань і формування навичок і вмінь, через їх актуалізацію в мовленнєвій практиці до розвитку мовленнєвих умінь у колективній взаємодії; поетапно-концентричне формування інформаційно-когнітивних, організаційних і прагматичних компонентів англомовної компетенції.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Для реалізації зазначеної мети було проведено експериментальне дослідження ефективності розробленої методики формування англомовної компетенції студентів економічних спеціальностей засобами комп'ютерних технологій. На аналітико-констатуючому етапі вивчався стан навчання англійській мові студентів економічних спеціальностей у Харківському інституті економіки ринкових відносин та менеджменту, Таврійському національному університеті ім. В. І. Вернадського (м. Сімферополь), Національній академії природоохоронного і курортного будівництва (м. Сімферополь), РВНЗ "Кримський інженерно-педагогічний університет" (м. Сімферополь), РВНЗ "Кримський гуманітарний університет" (м. Ялта). Визначалися теоретико-методологічні засади навчання англійській мові на економічному факультеті, досліджувалися можливості інтенсифікації навчання засобами комп'ютерних технологій. Результати етапу підтвердили необхідність модернізації змісту, методів, форм і технологій навчання англійській мові, приведення педагогічних умов формування англомовної компетенції економістів до відповідності з вимогами до комп'ютеризованого навчання, інтенсифікації самостійної навчальної діяльності студентів за рахунок надання їй інтерактивного, свідомого характеру за допомогою використання комп'ютерної навчальної програми.

На формуючому етапі впроваджувався у навчальний процес авторський навчально-методичний комплекс з дисципліни "Англійська мова" [4; 5]. Здійснено експериментальний перехід до кредитно-модульної системи навчання, розроблено та апробовано експериментальну модель формування

тобто усвідомлення не лише оточуючого світу, а й самої себе, своєї Я-концепції під час стосунків із навколишніми. Цей процес характеризується здатністю самостійно та свідомо ставити перед собою цілі своєї діяльності й реалізовувати їх.

Мотиваційні та установчі структури насправді є всесутнісними для людського Я. Тому у структурі Я-концепції можна не лише зафіксувати когнітивну та емоційно-оцінкову складові, а й спрогнозувати дію потенційних учинкових стратегій. Перші дві підсистеми можна відокремити лише теоретично, адже в реальному психологічному вимірі людського буття вони неподільні, внутрішньо налаштовують учасників освітнього циклу на ту чи іншу поведінку. Остання як складова Я-концепції спрямована на активізацію вчинку самобачення, професійно-педагогічне самовипробування та саморозкриття індивідуальності кожної особистості.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми самосвідомості та Я-концепції присвячено немало досліджень у вітчизняній психології. Ці дослідження зосереджені в основному навколо двох груп питань. Зокрема, у роботах Б.Г. Ананьєва, Л.І. Божович, О.М. Леонтьєва, К.М. Мамардашвілі, С.Л. Рубінштейна, І.І. Чеснокової, О.Г.Спіркіна у загальнотеоретичному і методологічному аспектах проаналізована проблема становлення самосвідомості в контексті інтегральної проблематики розвитку особи. В іншій групі досліджень розглядаються більш спеціальні питання, перш за все пов'язані з особливостями самооцінювання, їх взаємозв'язком зі ставленнями та оцінками навколишніх. Дослідження О.О. Бодальова із соціальної перцепції загострили інтерес до проблеми зв'язку пізнання інших людей і самопізнання. Немало опубліковано і філософсько-психологічних і суто філософських досліджень, в яких аналізується вищезазначена проблематика у змістовому форматі особистої відповідальності, суспільної та моральної самосвідомості. Скажімо, І.С.Коном вдало синтезовані філософські, соціально-психологічні, історико-культурні аспекти, теоретичні питання та аналіз конкретних експериментальних даних, а в підсумку відкриті нові грані цієї давньої для психології проблеми. Зарубіжні науковці також широко цікавляться психологією Я-концепції особистості (В. Джэймс, К. Роджерс, Р. Бернс й багато ін.

Мета статті - обґрунтувати поняття про Я-концепцію та її структуру у психологічному пізнанні.

Виклад основного матеріалу. Я-концепція виникає в людини у процесі соціальної взаємодії як неминучий і завжди унікальний результат її психічного розвитку, як відносно стійке і водночас схильне до внутрішніх змін і коливань психічне надбання самосвідомості. Воно накладає невідворотний відбиток на всі життєві вияви людини від її дитинства до глибокої старості. Первинна залежність Я-концепції в і; зовнішніх впливів безперечна, але надалі вона виконує самостійну роль у житті кожного. У будь-якому разі з моменту зародження Я-концепція є активним джерелом самовпливу, діючи у трьох функціонально-ролевих аспектах:

1) внутрішньої узгодженості: людина завжди йде шляхом досягнення максимальної самозлагоди, адже уявлення, відчуття чи ідеї, вступаючи у

з професійно-орієнтованої англійської мови, у практиці викладання англійської мови на економічних факультетах, при розробці пакетів програмного забезпечення іншомовної підготовки економістів.

Резюме. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю інтенсифікації формування інтегральних англоговних умінь майбутніх економістів у межах системи вправ, що охоплює самостійну навчальну діяльність і колективну мовленнєву взаємодію. Експериментальна реалізація циклічно-концентричної моделі формування англоговної компетенції майбутніх економістів засобами комп'ютерних технологій підтвердила високу ефективність розробленої методики навчання.

Ключові слова: англоговна компетенція, інтегральна інтенсифікація навчальної діяльності, циклічно-концентрична модель.

Резюме. Актуальность исследования обусловлена необходимостью интенсификации формирования интегральных англоязычных умений будущих экономистов в рамках системы упражнений, охватывающей самостоятельную учебную деятельность и коллективное речевое взаимодействие. Экспериментальная реализация циклично-концентрической модели формирования англоязычной компетенции будущих экономистов подтвердила высокую эффективность разработанной методики обучения.

Ключевые слова: англоязычная компетенция, интегральная интенсификация учебной деятельности, циклично-концентрическая модель.

Summary. Research relevance is determined by the need of intensifying formation of future economists' integral English language skills within the system of exercises employed both in autonomous and collective learning activity. Experimental realization of the cyclic-concentric model of forming future economists' English language competence has proved high efficiency of the suggested teaching method.

Key words: English language competence, learning activity integral intensification, cyclic-concentric model.

Література

- Атанов Г.А., Пустынникова И.Н. Обучение и искусственный интеллект, или основы современной дидактики высшей школы / Под ред. Г.А. Атанова. – Донецк: Изд-во ДонНТУ, 2004. – 504 с.
- Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
- Каменский А.И. Мультимедийный учебник английского языка для экономистов «Multimedia English for Economists» [Электронный ресурс] – V. 1.02. – Евпатория: ИНЭМ, 2006. – 524 МВ. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM); цв.; 12 см. – Систем. требования: Pentium-4; VA 8 Mb; SB Compatible Soundcard; 600 Mb free disk space; Windows 98/2000/2003/NT/XP/VISTA.
- Каменский А.И., Каменская И.Б. Учебник английского языка для студентов экономических специальностей: второй курс (для студентов дневной и заочной формы обучения и экстерната спец. 6.050100) – Х.: ИНЭМ, 2007. – 151 с.
- Каменский А.И., Каменская И.Б. Учебник английского языка для студентов экономических специальностей: курс для начинающих (для студентов дневной и заочной формы обучения и экстерната спец. 6.050100) – Х.: ИНЭМ, 2006. – 135 с.

Подано до редакції 10.06.08

УДК 159.9 (075)

ПОНЯТТЯ ПРО Я-КОНЦЕПЦІЮ ОСОБИСТОСТІ У НАУКОВО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ ПІЗНАННІ

Кірсєва Уляна Валерійвна, аспірантка кафедри психології РВНЗ „Кримський гуманітарний університет”, м.Ялта

Постановка проблеми. Інтерес з боку психології до проблематики вивчення Я-концепції набув упродовж останнього часу сталого характеру, що зумовлено низкою обставин, як власне теоретичного, так і практичного порядку. З одного боку, це пояснюється внутрішньою логікою розвитку психології і, відповідно до цього, зміною ракурсу осмислення нею своїх засадничих принципів і концептуального апарату, з іншого – суспільними запитами, що вимагає від психології дійової допомоги у забезпеченні процесу підготовки наступної генерації до нового етапу в житті. Крім того, процес становлення особистості охоплює формування її свідомості і самосвідомості,

англоговної компетенції студентів-економістів засобами комп'ютерних технологій, апробовано авторську комп'ютерну навчальну програму [3], переглянуто зміст і структуру аудиторних занять та самостійної роботи у зв'язку з впровадженням у навчальний процес мультимедійного підручника.

На заключному етапі проведено обробку статистичних даних, сформульовано загальні висновки, отримані у результаті дослідження, розроблено методичні рекомендації щодо формування англоговної компетенції студентів-економістів засобами комп'ютерних технологій.

Програму дослідно-експериментальної роботи реалізовано на базі Харківського інституту економіки ринкових відносин та менеджменту, Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського, Національної академії природоохоронного і курортного будівництва. В експерименті приймали участь 336 осіб, 280 з яких навчалися у 10 експериментальних групах і 56 – у 2 контрольних.

У процесі експерименту виділено 4 логічних етапи формування англоговної компетенції на 1-2 курсах, кожний з яких націлений на становлення певного порогового рівня англоговної компетенції. Цільовий рівень володіння англійською мовою визначено як мінімальний рівень зрілості професійно-комунікативної компетенції, проміжний рівень на кінець першого року навчання – як рівень професійно-комунікативної достатності. Цільовий рівень розвитку англоговних інформаційно-когнітивних умінь визначено як рівень зрілості англоговної інформаційно-когнітивної компетенції. Зрілість інформаційно-когнітивної компетенції розуміється як здатність самостійно знаходити, перетворювати і передавати інформацію, використовувати її для прийняття рішень у професійно-когнітивних цілях [1]. Виділені проміжні рівні співвідносяться із загальноєвропейськими рівнями комунікативної компетенції [2], як представлено у таблиці 1.

Таблиця 1.
Співвіднесення проміжних рівнів англоговної компетенції та загальноєвропейських рівнів комунікативної компетенції

Семестр	Загально-європейські порогові рівні	Рівні англоговної професійно-комунікативної компетенції (ПКК)	Рівні англоговної інформаційно-когнітивної компетенції (ІКК)	Рівні англоговної компетенції (АК)
1	A-1 (інтродуктивний рівень)	рівень первинної ПКК	інтродуктивний рівень ІКК	інтродуктивний рівень АК
2	A-2 (рівень виживання)	рівень професійно-комунікативної достатності	елементарний рівень ІКК	рівень мінімальної достатності АК
3	B-1 (пороговий рівень)	початковий рівень ПКК	пороговий рівень ІКК	пороговий рівень АК
4	B-2 (просунутий пороговий рівень)	мінімальний рівень зрілості ПКК	просунутий пороговий рівень ІКК	мінімальний рівень зрілості АК

Експеримент проходив в умовах природного навчання з диференційованим підсумковим контролем наприкінці кожного семестру.

Задачами першого етапу формувального експерименту були: визначення похідного рівня мовної підготовки і стану мотиваційної сфери першкурсників; підтвердження можливості досягнення інтродуктивного рівня англомовної компетенції на кінець 1 семестру на основі запропонованого навчально-методичного комплексу; корекція мотиваційної сфери студентів; формування поведінкових стереотипів колективної взаємодії як основи соціальної компетентності. Отримані дані підтвердили правильність постановки задач початкового етапу навчання й ефективність використання мультимедійного підручника як основного засобу самопідготовки. Академічна успішність студентів експериментальних груп склала 100%, якість навчання – 78,9%, контрольної групи – 96,4% і 50,3% відповідно. Низька якість самопідготовки студентів контрольної групи обумовила превалювання мовних вправ над мовленнєвими на практичних заняттях, що знизило рівень навчальної мотивації.

Другий етап формувального експерименту підтвердив доцільність використання мультимедійного курсу для формування основ англомовної компетенції та розвитку умінь пошуку, оцінювання та критичної інтерпретації інформації. Якісні зміни в характері самостійної роботи студентів сприяли інтенсифікації навчальної діяльності на практичних заняттях, що дозволило студентам досягти рівня англомовної професійно-комунікативної достатності та рівня базової інформаційно-когнітивної компетенції на кінець 2 семестру. Успішність студентів експериментальних груп склала 100%, якість навчання – 84,7%, контрольної групи – 92,9% і 42,9% відповідно.

У ході третього етапу формувального експерименту задача формування початкової професійно-комунікативної компетенції вирішувалась у комплексі з задачею розвитку вмінь пошуку, критичного аналізу і творчої переробки інформації з двох-трьох джерел та інформації з Інтернет-ресурсів. Ефективність формування дискурсивного, лінгвокраїнознавчого, ілюкативного, соціокультурного і стратегічного компонентів прагматичної компетенції на практичних заняттях зросла завдяки значному приросту інформаційно-когнітивних умінь самостійної навчальної діяльності, що дозволило викладачеві розвивати соціокультурні вміння студентів у навчально-мовленнєвій взаємодії, а також стратегічні вміння корекції стилю діяльності з урахуванням соціальних норм і умов конкретної ситуації.

Третій етап підтвердив можливість досягнення студентами рівня початкової професійно-комунікативної компетенції та рівня порогової інформаційно-когнітивної компетенції на кінець 3 семестру. Успішність студентів експериментальних груп склала 100%, якість навчання – 81,7%, контрольної групи – 96,5% і 49,9% відповідно.

На четвертому етапі формувального експерименту задачу формування мінімального рівня зрілості професійно-комунікативної компетенції вирішено у комплексі з задачею розвитку вмінь активного пошуку, видобування, сполучення, інтегрування, верифікації, критичної оцінки і творчої переробки інформації з декількох джерел, Інтернет-ресурсів тощо. На практичних

заняттях основною задачею викладача було створення максимально наближених до природних ситуацій спілкування для підвищення інтерактивності мовленнєвої взаємодії студентів. Комунікативні завдання підвищеного рівня труднощі при мінімізації опору сприяли розвитку предметної і стратегічної компетенції, забезпечували залучення всіх комунікативних ресурсів студентів при роботі в парах, трійках, командах під час інтерв'ювання, дискусій, рольової та ділової гри. Четвертий етап довів можливість оволодіння студентами мінімальним рівнем зрілості професійно-комунікативної компетенції і рівня порогової просунутої інформаційно-когнітивної компетенції на кінець 4 семестру. Успішність студентів експериментальних груп склала 100%, якість навчання – 86,86%, контрольної групи – 100% і 57,14% відповідно. Якість успішності в експериментальних групах підвищилась у середньому на 5% у порівнянні з 3 семестром.

При визначенні ступеню ефективності проведеного експерименту використовувалися методи теорії вірогідності й описативної та індуктивної статистики, які було застосовано для виміру й аналізу наступних показників контрольних і експериментальних груп: якість знань; середня підсумкова оцінка; відносне значення кожного показника до обсягу вибірки; коефіцієнти порівняльної оцінки рівня знань і приросту якості знань; дисперсія та середня квадратична помилка статистичного показника; критерій достовірності різниці показників; довірчий інтервал.

Аналіз результатів експерименту дозволив зробити наступні висновки. Оцінки більшості студентів експериментальних груп прагнуть до середнього балу групи, що є показником ефективності та стабільності навчального процесу. Незначна дисперсія оцінок студентів контрольної групи свідчить про стійку невисоку якість навчання і невідповідність педагогічних умов цілям мовної підготовки. Реалізація циклічно-концентричної моделі формування англомовної компетенції засобами комп'ютерних технологій забезпечила підвищення якості знань на 52% в експериментальних групах порівняльно з контрольною й на 44% в експериментальних групах на кінець навчання порівняльно з початковим етапом. Середня квадратична помилка вибірки середнього значення підсумкової оцінки студентів експериментальних груп дозволяє з 99% вірогідністю стверджувати, що при відтворенні умов навчання за експериментальною методикою середній бал студентів не буде суттєво відрізнятися від отриманого в ході експерименту, що свідчить про можливість відтворити запропоновану методику навчання.

Аналіз і узагальнення результатів дослідно-експериментального навчання методами теорії вірогідності та описативної й індуктивної математичної статистики підтвердили ефективність розробленої експериментальної моделі навчання, яка забезпечила посилення індивідуалізації і мотивації навчальної діяльності, прискорення формування індивідуального стилю самостійної навчальної діяльності, підвищення її продуктивності та інтенсифікацію практичного оволодіння студентами англійською мовою.

Зміст і результати дослідження мають практичне значення для впровадження комп'ютерних технологій у навчально-виховний процес і можуть бути використовані при розробці навчально-методичного комплексу