

Випуск двадцять перший, 2009 р., частина 3

Наукове видання
Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія.
Випуск двадцять перший. Частина 3.

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

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

Відповідальність за достовірність наведених у публікаціях фактів, дат, найменувань, прізвищ, імен, цифрових даних несуть автори статей.
Наукові статті друкуються за авторськими варіантами.

**ПРОБЛЕМИ
СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

*Серія: Педагогіка і психологія
Випуск двадцять перший
Частина 3*

Здано до набору 3.11.08. Підписано до друку 24.12.08.
Формат 60x90x16. Друк офсетний. Тираж 500 пр.

Видруковано у друкарні
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) РВВ КГУ
вул. Севастопольська, 2, м. Ялта,
Автономна Республіка Крим,
Україна,
98635
тел. (0654)32-21-14,
факс (0654)32-30-13

Ялта
2009

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано вченою радою РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» від 24 грудня 2008 року (протокол № 5)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей : – Ялта : РВВ КГУ, 2009. – Вип 21. – Ч.3. – 240 с.

Редакційна колегія:

- О.В. Глузман** - професор, доктор педагогічних наук, член-кор. АПН України;
М.Я. Ігнатенко - професор, доктор педагогічних наук;
В.С. Заслуженюк - професор, доктор педагогічних наук;
Л.І. Редькіна - професор, доктор педагогічних наук;
Г.Є. Гребенюк - професор, доктор педагогічних наук.
- С.Д. Максименко** - професор, доктор психологічних наук, академік АПН України;
Т.С. Яценко - професор, доктор психологічних наук, академік АПН України;
В.Ф. Венда - професор, доктор психологічних наук;
В.К. Калін - професор, доктор психологічних наук;
В.А. Семиченко - 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

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія

<i>Тарарак Н.Г.</i>	МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	220
<i>Усманова С. М.</i>	СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УРОВНЕЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ И ТУРЦИИ	226
<i>Федорович Л. О.</i>	ЛОГОПЕДИЧНА РИТМІКА В СИСТЕМІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ	231

<i>Наказний М. О.</i>	ЗМІСТОВНІ НАПРЯМИ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО РЕГУЛЮВАННЯ ВІДПОЧИНКУ ТА ОЗДОРОВЛЕННЯ ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ В УКРАЇНІ: ФІНАНСОВО-ГОСПОДАРСЬКИЙ, КОНТРОЛЮЮЧИЙ, ЗВІТНИЙ	164
<i>Омельченко І. М.</i>	СОЦІАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ КОМУНІКАЦІЇ В РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ З ДЕФІЦИТАРНИМ ТИПОМ ДИЗОНТОГЕНЕЗУ	171
<i>Пирожкова А. О.</i>	ШКОЛЬНОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	177
<i>Полєвікова О.Б.</i>	ЕТНОЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЛІ ЕТНІЧНОМУ ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	185
<i>Попова Т. М.</i>	КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ РЕГІОНАЛЬНИХ ЕКСКУРСІЙ У НАВЧАННІ ФІЗИКИ	189
<i>Ратовська С. В.</i>	УПРОВАДЖЕННЯ СПЕЦКУРСУ „ГРУПОВА НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ” У СИСТЕМУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	196
<i>Роляк А. О.</i>	ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДАНІЇ	203
<i>Рядинська Є. М.</i>	ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ЩОДО ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ОПИСУ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ ГІРНИЧОРЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ	209
<i>Скрябіна Т. О., Івлєва Я. А.</i>	РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ АРХІВНИХ МАТЕРІАЛІВ	213

УДК 781
ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРНО ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА МУЗЫКАЛЬНУЮ ЖИЗНЬ КРЫМСКИХ ТАТАР В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ

Алиева Зарема Алиевна, старший преподаватель кафедры народно-песенного искусства РВУЗ «КИПУ»

Постановка проблемы. Крымскотатарская музыкальная педагогика имеет длительную многовековую историю развития. Сегодня в научной литературе встречаются интересные факты музыкального искусства периодов Крымского ханства и «малого Ренессанса» конца XIX – начала XX столетий. В этот период, наряду с развитием народного творчества, проявляли свою деятельность профессиональные музыканты, композиторы и педагоги. Большую роль в развитии крымскотатарской музыкальной педагогики сыграли также культурно-просветительские движения, организаторами и вдохновителями которых были Исмаил Гаспринский, Асан Нури, Абдурефи Боданинский и другие, изучение деятельности которых в данном направлении и по сей день является актуальным в условиях многонационального Украинского государства.

Анализ исследований и публикаций и изложение основного материала. Замечательные крымскотатарские музыканты столетия такие, как Джангази Шерфеддин, Исмаил Салет, Эшмырза оставили глубокий след в развитии национальных музыкальных традиций. Неоценимый вклад в развитие музыкальной культуры крымскотатарского народа внесли такие профессиональные композиторы, как – Я. Шерфедин, А.Рефатов, И.Бахшиш, А.Каври, Р.Амзаев. Среди любимых исполнителей народной музыки и песен были: Сабрие Эреджепова, Эдие Топчи, Аппаз- уста, Ашир- уста, Зиядин- уста, Бекир- уста, М.Абселямов, М.Абибуллаев, Ибраим- уста и другие. Стремительно происходило формирование музыкально-образовательных структур на основе европейской системы музыкального воспитания и образования.

Значительный вклад в изучение материальной и духовной культуры крымскотатарского народа внесли этнографы О.Акчокраклы, В.Бартольд, У.Боданинский, В.Гордлевский, В.Кондараки, А.Кончевский, В.Куфтин, Г.Раддле, В.Радлов, А.Самойлович, В.Шепетов и другие.

Свою лепту в развитие крымскотатарского музыкального искусства внесли видные композиторы и музыкальные деятели: Т.Лобачев, Л.Книппер, И.Чернов, М.Красев, А.Гефон, А.Маилян, А.Гольденвейзер и другие.

Проблема, связанная с музыкальным воспитанием и образованием крымскотатарского народа в Крыму в последние десятилетия приобрела большую актуальность среди специалистов в области музыкальной педагогики. Научный интерес к этой проблеме продиктован, с одной стороны, необходимостью украинского государства способствовать культурному возрождению своих граждан, с другой - обеспечить учебно-воспитательный процесс в средних общеобразовательных учреждениях с крымскотатарским языком обучения, ввести в него национальные элементы. Кроме этого, актуальность данной проблемы стимулируется возросшим интересом к

развитию музыкальной культуры крымских татар, что, безусловно, является объективным условием успешности образовательной политики в Украине.

Особое значение музыкально – педагогическая культура имеет в системе образования, в том числе в образовательных учреждениях с национальной спецификой обучения. Значительный воспитательный потенциал и богатые музыкальные традиции дают возможность в короткий период времени сформировать систему национального музыкального образования, которая определит динамику развития музыкально-педагогической культуры крымских татар в будущем.

В настоящее время процесс возрождения национальных традиций крымскотатарского народа происходит в тех культурных центрах Крыма, в которых сконцентрирован контингент из числа крымских татар, развита структура средств массовой информации на родном языке, отмечается высокая творческая воспитательная активность населения. Наличие средних общеобразовательных учреждений с крымскотатарским языком обучения в Крыму создает благоприятную атмосферу для формирования современной музыкально-педагогической культуры, которая станет важным фактором культурно-образовательной жизни региона.

До настоящего времени длительный, последовательно развернутый на протяжении многих столетий процесс развития крымскотатарской музыкальной педагогики не являлся объектом специальных исследований. Музыкально-педагогическая культура крымскотатарского народа не рассматривалась как целостное многостороннее явление. Не нашла должного освещения проблема определения роли музыки в формировании нравственно-эстетических ценностей и в целом педагогической культуры крымскотатарского народа.

Традиционно музыкальное воспитание и образование принято рассматривать в общем контексте музыкальной педагогики, которую активно разрабатывали отечественные и зарубежные ученые. Разные вопросы музыкальной педагогики рассматривались в работах таких авторов, как: Э.Абдуллин, Ю.Алиев, О.Апраксина, Л.Баренбойм. Особое место занимают работы, посвященные разным аспектам музыкального воспитания и образования - это исследования: В.Медушевского, А.Мелик-Пашаева, П.Волковой, Б.Теплова, Е.Назайкинско, Г.Цыпина и других авторов [1; 2].

Среди работ, которые посвящены музыкальной культуре и педагогике татар Поволжья, следует выделить музыкально – исторические и этномузикологические исследования А.Абдуллина, Я.Гиршмана, Г.Губайдуллиной. Г.Маркова, Ш.Монасыпова, М.Нигмедзянова, Г.Сайфуллиной, Р.Халитовой и др. Роль музыки в формировании этнопедагогических традиций татарского народа частично освещалась в трудах С.Раимовой, З.Явгильдиной и ряда других исследователей. Значительный интерес вызывает изучение проблемы взаимодействия ислама и музыкальной культуры в работах В.Юнусовой.

Не смотря на значительное количество исследований, ориентированных на различные аспекты музыкального воспитания и образования татарского народа, ее национальная составная малоизучена. Исключение составляет

<i>Засименко В. В.</i>	ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ МОВНОГО ЕТИКЕТУ	111
<i>Зданюк Т. В.</i>	ЗАХОДИ З МОДЕРНІЗАЦІЇ І ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ У ЄВРОПРОСТІР	119
<i>Земляна О. В.</i>	ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	123
<i>Каменська І. Б.</i>	ЛІНГВІСТИЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ У СТРУКТУРІ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МЕНЕДЖЕРА	127
<i>Кірсева У.</i>	МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ Я-КОНЦЕПЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ	133
<i>Лебідь О.В.</i>	ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ	138
<i>Лібер Т. В.</i>	ВПЛИВ СТИЛЮ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ НА РОЗВИТО ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА	141
<i>Лисенко О. І.</i>	ПОНЯТТЯ ВИПРАВДУВАЛЬНОГО ВИРОКУ: МЕТОДОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ	146
<i>Лук'яник Л.</i>	МОВЛЕННЄВІ ДЕФОРМАЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАХІДНОГО РЕГІОНУ УКРАЇНИ	151
<i>Майборода Ю. В.</i>	АКТУАЛЬНІСТЬ ВИВЧЕННЯ ЕТНОПЕДАГОГІЧНИХ ТРАДИЦІЙ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ГРЕКІВ В УМОВАХ ОЛІ ЕТНІЧНОГО КРИМУ	156
<i>Медведь Т. М.</i>	ВИКОРИСТАННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)	159

Бреславец Н. А.	СИСТЕМНО-СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В КОНТЕКСТЕ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ, ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ, ТОЛЕРАНТНОСТИ	66
Брюханова Н. О.	ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО СТАНОВЛЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН	71
Булахова Я. В.	СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АУДИТОРНОГО ПРАКТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ И ЗАНЯТИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ПРОГРАММЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	78
Верба Я. М.	ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	85
Гайдур М. І.	ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІНТЕРЕСУ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА	89
Гуров С. Ю.	ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО КАТЕГОРІЮ «СМАК» В ІСТОРІЇ ФІЛОСОФСЬКО-ЕСТЕТИЧНОЇ ДУМКИ XVII - XVIII ст.	93
Євтушенко В. О.	ЕСТЕТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В ІНСТИТУТАХ НАРОДНОЇ ОСВІТИ	98
Жилова Е. В.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ КАК ЭЛЕМЕНТ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	104

работа Ф.Салитовой, посвященная развитию музыкально – педагогической культуры татарского народа (от истоков возникновения до формирования как устойчивого явления).

Указанные исследования дают некоторые представления о целях, путях и результатах развития музыкальной культуры татар Поволжья, определяют основные средства педагогического влияния на этот процесс.

Решение задачи развития музыкально – педагогической культуры крымскотатарского народа потребует специфического педагогического инструментария с использованием современных музыкально – педагогических традиций крымских татар.

В национальной периодической печати конца 19 – начала 20 веков можно почерпнуть обширные сведения об активизации музыкально-общественной жизни крымских татар в Симферополе и других городах Крыма. Музыкальные события, происходившие на сценах концертных залов и театров освещались в газетах «Терджиман» - «Переводчик», «Ватан хадими» - «Слуга народа».

Так, газета «Терджиман» - «Переводчик» сообщает о том, что вечер, устроенный 6 января 1898 года «Симферопольской татарской школой, прошел весьма оживленно в присутствии многочисленных гостей». А 5 мая такой же вечер был проведен в Бахчисарае. Об этом мы также узнали из статьи в газете «Терджиман», издаваемой просветителем-гуманистом И. Гаспринским. Газета пишет, что «успехи школьной музыки поразительны и произвели по населению прекрасное впечатление...».

Литературно-музыкальные вечера составляли одно из основных направлений культурно-просветительских движений. Наиболее авторитетным из них было культурно-просветительское общество «Акьмесджит», начавшее свою деятельность в 1907 году. При существовавшем там клубе формировались хоры, инструментальные ансамбли и разнообразные кружки. Они стали настоящей школой приобщения значительной части городского, в основном образованного, крымскотатарского населения к новым формам искусства. Примечательно, что многие крымскотатарские профессиональные композиторы и исполнители выросли именно из среды участников различных коллективов.

Европейская и крымскотатарская музыка часто звучала в Симферопольской татарской школе. Там регулярно организовывались литературно-музыкальные вечера. Один из них был посвящен 120-летию со дня рождения поэта А. Пушкина. Струнный оркестр учащихся выступил с программой из крымскотатарских и русских народных мелодий. Об этом писала симферопольская газета «Ватан хадими» - «Слуга народа», редактором которой был видный общественный деятель Р. Медиев. Вот что писал он, например, в той же газете: «Литературный вечер, состоявшийся 28 марта, в некотором отношении был лучше предыдущих. Особую прелесть вечеру придавало участие в концертном отделении оркестра крымскотатарской молодежи и хора, в составе которого есть девушки. Порадовал публику впервые выступающий оркестр крымскотатарской молодежи». Один из талантливейших крымскотатарских актеров и режиссеров конца 19 и начала 20 века Джелил Меинов писал о недоступности в дореволюционный период о

выступлениях девушек-мусульманок. Участвующие в спектаклях девушки считались порочными и подвергались всеобщему порицанию. Меинов в качестве примера приводит тот факт, что в 1906 году, когда бахчисарайская девушка Мерзие Салпудай и ее младшая сестра Айше за выступление на сцене были осуждены обществом и, в конце концов, вынуждены были покинуть город.

Значительным событием в культурной жизни крымских татар становится открытие в конце 19 века в Акъместжитской (Симферопольской) образцовой школе театральной студии. Большой успех имела первая инсценировка «Татар къорантсында мусафир къабул этме мерасими» («Прием гостей в татарской семье»). В ее постановке и музыкальном оформлении принимал участие И. Гаспринский. Характерно, что впервые в постановке были задействованы крымскотатарские девушки.

Кроме того, в это время с целью пропаганды крымскотатарской музыки ее включали в программы традиционных концертов для симферопольской публики. В газете «Ватан хадими» - «Слуга народа» от 26 ноября 1907 года есть заметка «Татарская музыка в русском концерте», которая свидетельствует о том, что «11 ноября в библиотеке состоялся большой концерт...скрипач Кадыр-заде рассказал историю крымскотатарской песни и исполнил ее». Широта программы и участие в ней скрипача привлекли внимание к этому концерту публику, потому что в этих концертах исполнялись гармонизации крымскотатарских народных песен, сделанные композиторами А. Глазуновым и А. Спендиаровым.

Такие же вечера проводились и в других городах Крыма. Например, в Ялте состоялся концерт, в программу которого были включены песни и танцы тюркских народов. В нем приняли участие и инструментальные ансамбли. В частности, один из них в составе двух скрипок и четырех мандолин исполнил крымскотатарские напевы. А в исполнении двух мандолин и рояли были исполнены песни «Чешме» («Фонтан») и «Озен ичи» («На озере»).

В эти годы, как уже отмечалось выше, среди культурных событий особенно выделялись утренники для крымскотатарских детей. Так, 29 марта 1913 года был первый Симферопольский детский литературно-музыкальный утренник. На нем дети читали стихи известного классика крымскотатарского литературы и поэзии А. Чергеева, а хор девочек исполнял крымскотатарские народные песни. По сообщению газеты «Терджиман» - «Переводчик», «на вечере, проводимом для детей, выступил хор девочек и мальчиков школы деревни Дереккой. Стихи читал будущий Народный артист Кр. АССР, крымскотатарский актер Хайри Эмирзаде».

В крымскотатарской национальной печати появлялись и критические статьи о положении национального искусства. В частности, статья Абдурешита Челебиева в газете «Яш къувет» («Сила молодежи») посвящена проблемам театра. Один из ее разделов освещал проблемы музыкального развития и воспитания молодого поколения, в том числе и актеров. В этой статье автор указывает на необходимость обращения к истокам собственных национальных традиций – фольклору.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать **вывод** о том, что в этот

ЗМІСТ

<i>Алиева З. А.</i>	ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРНО ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА МУЗЫКАЛЬНУЮ ЖИЗНЬ КРЫМСКИХ ТАТАР В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ	3
<i>Алиева З. Э.</i>	НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	7
<i>Андрющенко В. П.</i>	ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	12
<i>Бельмаз Я. М.</i>	АКАДЕМІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ: СТРАТЕГІЧНИЙ ПЛАН РОБОТИ	21
<i>Береснева М. А.</i>	САМООРГАНІЗАЦІЯ ЖИЗНІ ЧЕЛОВЕКА В РЕКРЕАЦІОННІЙ ПЕРІОД НА ПРИМЕРЕ ТУРИСТИЧЕСКОГО ОТДЫХА В КРЫМУ	27
<i>Отрощенко Н. Л.</i>	ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМИ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ПРОФОРІЕНТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ	34
<i>Погромська Г. І.</i>	РЕЛІГІЙНА ОСВІТА ЯК СКЛАДОВИЙ КОМПОНЕНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАВ ЛЮДИНИ	39
<i>Вікторова Л. В.</i>	СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ-АГРАРНИКІВ	44
<i>Халилова Ф. С.</i>	ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЇ ШКОЛИ К ІСПОЛЬЗОВАНІЮ ІНФОРМАЦІОННИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕСЕ	50
<i>Болкунов И. А.</i>	ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО ПЛАГИАТА	58

інформації поступає в мозок дитини, тим швидше відбувається функціональне і анатомічне дозрівання центральної нервової системи;

— положення психофізіології про мовленнєві процеси як про складну систему сенсомоторних координацій;

— положення П. Анохіна про те, що на ранніх етапах розвитку особливо виразно виступає зв'язок вищих психічних процесів з їх чуттєвою основою;

— положення нейропсихології про етапи розвитку просторово-тимчасових аспектів психічної діяльності людини;

положення теорії рівневої організації рухів Н. Бернштейна [1, 2].

Це передбачає комплексний вплив на дітей з ФФНМ логоритмічними засобами, що дозволяють вирішити наступні завдання: укріпити кістково-м'язовий апарат, подолати патологічні динамічні стереотипи, сприяти формуванню рухових кінестезій, просторово-часових уявлень і розвивати здібності довільно пересуватися в просторі. Опосередковано дана система роботи має велике значення для розвитку темпу і ритму мовного дихання, розвитку орального праксису, зміцнення м'язової мускулатури, формування фонематичної системи, розвитку темпоритмічних і мелодико-інтонаційних характеристик мовлення, уміння поєднувати рухи і мовлення.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, діти дошкільного віку із ФФНМ мають порушення рухової сфери різного характеру й потребують комплексного підходу в процесі корекції звукової сторони мовлення й фонематичного недорозвитку засобами логопедичної ритміки за визначеними у процесі дослідження напрямками: корекція моторної, темпоритмічної сфери, корекція голосових, музичних навичок, пізнавальних процесів й виразності рухів.

Знання особливостей дітей із ФФНМ порушення звуковимови допомагає логопеду визначити відповідну методику роботи з такими дітьми. Це свідчить, що логоритмічну роботу з діти із ФФНМ доцільно здійснювати.

Summary. In the article an author is analyse the features of children with violations of voice side of broadcasting and phoneme excalation and directions of correction of broadcasting of speech therapy retmist facilities are certain in the system of speech therapy work.

Keywords: speech therapy retmist, speech therapist, children with violations of voice side of broadcasting and phoneme excalation.

Резюме. В статті автором проаналізовані особливості дітей з порушеннями звукової сторони речі і фонематичного недорозвитку і определены направления коррекции средствами логопедической ритмики в системе логопедической работы.

Ключевые слова: логопедическая ритмика, логопед, дети с нарушениями звуковой стороны речі и фонематического недоразвития.

Резюме. У статті автором проаналізовано особливості дітей з порушеннями звукової сторони мовлення і фонематичного недорозвитку та визначені напрями корекції мовлення засобами логопедичної ритміки в системі логопедичної роботи.

Ключові слова: логопедична ритміка, логопед, діти з порушеннями звукової сторони мовлення і фонематичного недорозвитку.

Література

1. Логопедия: Учебн. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учебн. завед. / [Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской]. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. - 680 с.
2. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика: Учеб. Пособие для студ. Сред пед. учеб. заведений /Е.А. Медведева, Л.Н. Комисарова, Г.Р. Шашакина, О.Л. Сергеева; [Под ред. Е.А. Медведевой]. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 224 с.
3. Овчинникова Т.С. Обучение пенню детей с речевыми нарушениями /Т.С. Овчинникова // Актуальные проблемы интеграции и коррекции обучения детей с нарушениями развития. - СПб.: ЛГОУ, 2000. - С. 151-157.

Подано до релакції 11.12.2008

период нашли обобщение итоги развития традиционного крымскотатарского музыкального творчества, просветительско-демократического движения, что явилось предпосылками к формированию современного музыкального профессионального искусства крымскотатарского народа.

Резюме. В статье раскрывается роль культурно-просветительских движений в музыкальной жизни крымскотатарского народа. Рассмотрен вклад видных общественных деятелей в развитие крымскотатарской музыкальной культуры и педагогики. Освещаются различные аспекты музыкального воспитания и образования крымскотатарского народа.

Резюме. У статті розкривається роль культурно-просвітницьких прямувань в музичному житті кримськотатарського народу. Розглянуто вклад видатних суспільних діячів у розвитку кримськотатарської музичної культури і педагогіки. Визначаються різні аспекти музичного виховання та освіти кримськотатарського народу.

Summary. In article the role of cultural-educational movements in a musical life the crimean people. The contribution of visible public figures to development crimean musical culture and pedagogics is considered. Shined are various aspects of musical education and formation the crimean people.

Література

1. Очерки истории и культуры крымских татар / Под ред. Э. Чубарова. – Симферополь: Крымсучпедгиз., 2005. – 208 с.
2. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе – М.: Прометей», 1990. – 188 с.

Подано до редакції 17.12.2008

УДК 781 ПРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Алиева З.Э.,
старший преподаватель кафедры
народно-инструментального искусства РВУЗ «КИПУ»
Заслуженный работник образования АРК*

Постановка проблемы. Огромную роль в формировании педагогической нравственности и всестороннем развитии молодого поколения в современной педагогике играет эстетическое воспитание.

Эстетическое воспитание – это прежде всего воспитание чувств. Человек, чувства которого не воспитаны – «глух» и «слеп», ему неведома красота мира, а значит, он едва ли способен и на красивые благородные поступки. Не потеряли своего значения и сегодня слова А.Луначарского о том, что «ни один учебник арифметики не объяснит, что такое добро и что такое зло, а вот искусство еще с дошкольных лет помогает это объяснить».

Составной частью общеэстетического воспитания является музыкальное воспитание. Человек, любящий музыку, умеющий ее слушать и слышать, умеет слушать и других людей, сочувствовать им, сострадать, сопереживать. Музыка обостряет эмоциональную отзывчивость и является могучим источником мысли. Выдающийся педагог В. А. Сухомлинский в своей работе с детьми большое внимание уделял их музыкальному воспитанию. Необходимо полностью согласиться с его мыслями, что без музыкального воспитания невозможно полноценное умственное развитие ребенка... Музыкальный образ по-новому раскрывает перед людьми особенности предметов и явлений действительности.

В ряду разнообразных музыкальных учреждений, развивающих в ребенке любовь к прекрасному, художественное начало, важнейшая роль принадлежит детской музыкальной школе. В связи с этим особое значение приобретают

вопросы педагогики школьного возраста. Задачи современной музыкальной школы велики и не должны ограничиваться только воспитанием профессиональных навыков игры на том или ином инструменте. Детская музыкальная школа в нашей стране призвана также формировать личность ребенка. Школа должна заботиться о развитии музыкальной культуры и художественного вкуса ученика, научить его сознательно слушать музыкальное произведение, содействовать пробуждению у него активного интереса и любви к музыке, формировать его как музыканта-исполнителя, подготавливая в художественном и техническом отношении к практической музыкальной деятельности [1-3].

К сожалению, во многих музыкальных школах внимание педагогов сосредоточивается главным образом, на узко профессиональных вопросах. В них недостаточно уделяется внимания общему музыкально-культурному развитию ребенка. В этом заключается одна из причин того, что выпускники музыкальных школ, поступая в музыкальное училище, часто оказываются неприспособленными к самостоятельной работе, не всегда умеют применять свои знания в практической деятельности. Многие учащиеся, окончив музыкальную школу, прекращают занятия музыкой, не испытывая потребности в ней.

В программах для детских музыкальных школ выдвигаются требования, направленные на то, чтобы сделать музыкальное образование широким и многосторонним. «Перед всем педагогическим коллективом школы и особенно перед педагогом по специальности, который является основным руководителем и воспитателем ученика, отмечается в методической записке, – поставлена ответственная задача воспитания и формирования мировоззрения, морального облика, эстетических взглядов и профессионального мастерства учащегося. Педагог должен прививать ученику интерес к занятиям и любовь к музыке, воспитывая его вкус на лучших образцах». Этим важнейшим задачам педагоги школы часто уделяют мало внимания. Текущая работа над произведениями, подготовка к выступлениям, концертам, экзаменам поглощают все внимание педагогов и учащихся, а главная, основная задача – воспитание личности музыканта – порой выпадает из поля зрения. Эта задача требует от педагога не только больших знаний, но и умения организовать работу с учащимися. Преподаватель детской музыкальной школы должен не только владеть пианистическим мастерством, общей и музыкальной культурой, методикой обучения – он должен любить свою специальность, быть преданным делу учителя-воспитателя.

Виднейшие музыканты-педагоги считали первоначальный этап обучения одним из самых трудных и ответственных для педагога. Можно согласиться с мнением известного пианиста И. Гофмана, который писал: «Начало – это дело такой огромной важности, что тут хорошо только самое лучшее... Для начала нужен учитель основательный, внимательный, добросовестный, бдительный и опытный, обладающий глубокой музыкальностью и пониманием детской психологии».

Аналогичные мысли высказывают и другие известные методисты, в частности К. Мартинсен: «Для первоначального обучения главное –

та освітніх закладів. Корекційна робота з дітьми із ФФНМ є складною проблемою для логопедів, бо дана група характеризується не тільки різними клінічними проявами, але в структурі вад виявляється порушення психічних функцій, а саме: затримка і відставання у розвитку рухових функцій, невербального і вербального спілкування, емоційної сфери та ін [4].

Нааявність органічного враження мозку зумовлює те, що ці діти погано переносять спеку, переїзд в транспорті, довге гоїдання, нерідко вони скаржаться на головні болі, нудоту й запаморочення. У більшості з них виявляються різні рухові порушення: порушення рівноваги, координації рухів, не диференційованість рухів пальців рук і артикуляційних рухів. Такі діти швидко виснажуються й насичуються будь-яким видом діяльності. Вони характеризуються дратівливістю, підвищеною збудливістю, руховою розгалумованістю, не можуть спокійно сидіти, смикають щось у руках, бовтають ногами та ін. Вони емоційно нестабільні, настрої швидко змінюються. Нерідко виникають розлади настрою з проявами агресії, нав'язливості, занепокоєння. Значно рідше в них спостерігаються загальмованість і млявість. Ці діти досить швидко стомлюються, причому ця втома накопичується протягом дня до вечора, а також до кінця тижня. Втома позначається на загальній поведінці дитини, на її самопочутті. Це може виявлятися в посиленні головних болів, розладі сну, млявості або, навпаки, гіперактивності. Таким дітям важко зберігати посидючість, працездатність і довільну увагу протягом заняття. Їхнє рухове розгалумовання може виражатися в тому, що вони виявляють рухове занепокоєння, сидючи на занятті, встають, пресуються по груповій кімнаті під час занять, вибігають у коридор. На прогулянці діти зайво збуджені, не реагують на зауваження, а після прогулянки їм важко зосередитися на певній діяльності. У таких дітей відзначаються нестійкість уваги і пам'яті, низький рівень розуміння словесних інструкцій, недостатність регулюючої функції мовлення, низький рівень контролю за власною діяльністю, порушення пізнавальної діяльності, низька працездатність.

З огляду на це, у процесі логоритмічної роботи з дітьми із ФФНМ доцільно запроваджувати такі напрями: корекція моторної сфери - координація й переключення з одного руху на інший, уміння орієнтуватися в просторі; корекція темпоритмічної сфери - уміння переходити від помірнього до швидкого або від швидкого до помірнього темпу руху; корекція голосових навичок - вокальних і хорових навичок (виразно співати дзвінком голосом без напруги, співати легким рухливим звуком, брати подих перед початком співу, між музичними фразами, співати, не піднімаючи плечей, утримуючи подих до кінця фрази; співати в різному темпі, передавати мелодію); корекція музичних навичок - сприйняття й емоційної чуйності музики, відображення музично-ритмічного змісту твору; корекція пізнавальних процесів - уваги, яви, пам'яті; образності й виразності рухів [4,5].

Методологічну основу корекційної роботи з логоритміки складають:

— положення Л. Виготського про провідну роль навчання і виховання в психічному розвитку дитини, які знайшли підтвердження в нейрофізіологічних дослідженнях, що свідчать: чим більш інтенсивний і різноманітний потік

зокрема мимічної, артикуляційної, дрібної і загальної моторики, то використання засобів логопедичної ритміки можна вважати доцільним. Наукові пошуки в цьому напрямі здійснюють науковці і практики (Г.Волкова, Р.Левіна, Л.Комісарова, О.Медведева, Т.Овчиннікова, О.Сергеева, Г.Шашкіна та ін.), проте в українському дошкільні засоби логоритміки та їх використання у роботі з дітьми з порушеннями мовлення залишаються мало розробленими [1, 2, 3]. **Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття.** Не дивлячись на багаточисельні достатньо ефективні методи корекції порушень мовлення у дітей, дослідники (В.Тарасун, М.Шеремет та ін.) відзначають, що більшість дітей старшого дошкільного віку в мовному і мовленнєвому плані не готова до шкільного навчання: недостатній рівень їх мовленнєвої активності, не сформована мовленнєва компетентність, відсутні навички спілкування та ін. [6].

Формуванню мовленнєвої підготовки перешкоджає тягар нерізко вираженої патології ЦНС, не сформованість загальної, дрібної і артикуляційної моторики, а також недостатня методологічна інтеграція фахівців різного профілю - логопедів, музичних педагогів, інструкторів фізкультури, вихователів, а відтак багатий емпіричний матеріал різних галузей науки і практики використовується, у зв'язку з цим недостатньо раціонально і продуктивно. Саме цим пояснюється не поширеність в даний час спеціалізованих інтеграційних психолого-педагогічних методик і засобів корекції порушень мовлення у дітей, зокрема логопедичної ритміки.

Формулювання цілей статті. Метою нашого дослідження є з'ясування особливостей моторного і мовленнєвого розвитку дітей з ФФНМ різних нозологічних груп (дислалія, дизартрія, ринолалія) та визначення напрямів логоритмічної роботи. У відповідності до мети дослідження поставлено завдання: здійснити аналіз літературних джерел з проблеми застосування методики логоритміки, її засобів та визначити напрями діяльності логопеда у логопедичній роботі з дітьми із ФФНМ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поява логоритміки в комплексній корекції мовленнєвих порушень має свою історію. На початку ХХ століття в Європі з'явилася система так званого "ритмічного виховання", основоположником якої став відомий швейцарський педагог і музикант Еміль Жак Далькроз. Основою його методики було вираження музики за допомогою руху, тобто людське тіло стало своєрідним інструментом, що передає ритм, темп, динамічні відтінки й художній задум усього музичного твору в цілому.

Саме слово "логоритміка" складається з двох частин - "лого" термін грецького походження, що в перекладі означає "виховання правильного мовлення" та "ритміка" термін також має грецьке походження і означає "рівномірний, розмірений". Як зазначає Л. Волкова у логопедії "логопедична ритміка" розуміється, як система фізичних вправ, побудована на зв'язку слова, рухів і музики. Вона поєднана з музичним вихованням - з методикою музичного виховання, методикою музично-ритмічного виховання в дошкільному віці. У ритміці музика й рухи нерозривно пов'язані. Завдячуючи Г.Волковій методика впливу засобами логопедичної ритміки знайшла широке застосування в роботі з дітьми, підлітками і дорослими з порушеннями мовлення в умовах медичних

високообразованний музикант и педагог... Так как здесь закладывается фундамент для всего остального... Вести первоначальное обучение – высокая обязанность, по меньшей мере столь же ответственная, как и преподавание в классах мастерства». Л. Ауэр в книге «Моя школа игры на скрипке» пишет: «Крупная ошибка таится в мнении, что для этого (первоначального обучения) пригоден любой учитель...». Виднейший советский музыкант, пианист и педагог профессор С. Савшинский отмечает: «Именно в этот период большей частью решается вопрос о том, быть ли ребенку музыкантом» [4].

Известный композитор А. Эшпай очень ярко и вдохновенно сказал о влиянии, которое оказывает личность первого педагога на развитие музыкального дарования ребенка: «От нашего первого шага, от того, кто нам открыл интересный мир музыки, полный чудес и тайн, зависит наша жизнь в этом мире, наше отношение к нему. Педагог должен обладать большими знаниями, широтой взглядов, учительским даром. Должен воспитать в ученике святое отношение к музыке, строгость музыкальных суждений, безупречный вкус».

В области исполнительского искусства существует мнение, будто бы педагог – это неудавшийся исполнитель и что всякий крупный исполнитель, если захочет, может стать педагогом. Истоки подобных заблуждений кроются в массовости педагогической профессии. Между тем педагогический талант столь же (а может быть и более) редок, как любой другой. Профессия музыкального педагога предполагает наличие разнообразных навыков, знаний и сложного комплекса способностей, требует глубокой разносторонней подготовки. Педагог должен обладать интуицией музыканта-исполнителя в сочетании с искусством анализа и точного обоснования того, что он слышит. Для высокопрофессионального педагога мало быть только музыкантом, надо выработать в себе особое педагогическое мышление, умение проникнуть во внутренний мир ученика, умение учиться его индивидуальные особенности. Педагогу-музыканту надо многое знать и в области общей педагогики, и в области психологии.

Успех педагогической деятельности в детской музыкальной школе определяют три фактора: педагогическая направленность, педагогические способности и педагогическое мастерство.

Педагогическая направленность (призвание) выражается в любви к педагогической деятельности, которая тесно связана с любовью к детям. А.М.Горький писал: «Детей должны воспитывать люди, которые по природе своей тяготеют к этому делу, требующему великого терпения и чуткой осторожности в обращении с будущими строителями нового мира» [1]. Любовь к педагогической деятельности заключается в том, что человек рассматривает ее как смысл своей жизни, знает и любит свой предмет, переживает успех и неуспех в работе, постоянно стремится совершенствовать свое мастерство. Любовь к детям проявляется в чутком, внимательном отношении к ученикам, в искреннем, простом, сердечном (но не сентиментальном) обращении с ними. Нельзя воспитывать ребенка в нервной обстановке. Развитие учащегося зависит от общей атмосферы классовых уроков. Ученик должен быть уверен в доброжелательном и

заинтересованном отношении к нему педагога. Профессор А. Гольденвейзер говорил: «Если... у вас было уже десять учеников и входит одиннадцатый, а у вас на лице написано: какая досада, еще один идет! – этого ученик вам никогда не простит. Как бы вы ни устали, вы должны давать урок так, как будто вам особенно приятно в данную минуту заниматься именно этим делом».

Никогда нельзя «подрезать творческие крылья» ученика, пришедшего в класс уже играющим, фразой «о коренной ломке». Надо поддерживать в нем надежду на дальнейшее продвижение. Очень вредно критиковать работу предшествующего педагога, это может разрушить цельность детского характера, нуждающегося в авторитете. Занимаясь с учеником, не надо забывать о его ближайшем окружении – семье. Родители должны стать помощниками педагога. Подлинный педагог обладает педагогическим оптимизмом, верой в то, что педагогическое воздействие способно побороть даже недостатки характера человека.

Педагогические способности, как и всякие другие качества человека, развиваются в процессе его практической работы. Они включают в себя: умение ясно, доходчиво, интересно и увлекательно передавать детям свои знания, понимать психологию ученика, уметь наблюдать, быть чутким, творчески мыслящим педагогом, избегать штампов в работе, уметь анализировать, критиковать свой опыт. Педагог также должен иметь и определенные организаторские способности: уметь планировать работу, учитывая конкретную обстановку, возможности ученика, организовать индивидуальную работу ученика в классе и дома. Необходимо иметь в виду, что дети часто болеют, поэтому для того, чтобы успеть пройти необходимую программу, работа должна планироваться с некоторым резервом времени. Это даст возможность изменить направление занятий в случаях серьезной болезни учащегося.

Работа педагога – очень сложная, направленная на формирование личности, – невозможна без настойчивости, которая требует больших усилий воли, выдержки, терпения, владения своими чувствами, настроениями. Многое зависит от того, как сказать и указать ученику на его недостатки. Большое значение имеют и индивидуальные черты характера педагога. Педагог должен обладать волей, целеустремленностью, требовательностью, умением довести дело до конца и в срок, настойчивостью в преодолении трудностей.

Педагогическое мастерство тесно связано со знанием своего предмета. Нельзя научить тому, чего не знаешь сам. Обучая, педагог растворяется в ученике, отдает себя ему бескорыстно и безвозмездно.

Педагогическое творчество, как и всякое иное, преобразует самого творца, углубляет его, обогащает. Педагог должен непрерывно заниматься самовоспитанием, постоянно пополнять свои знания. Воспитывать других – значит воспитывать самого себя. Обычно наиболее талантливыми педагогами бывают люди, обогащающие свой предмет материалом, почерпнутым из книг, нот, жизненных наблюдений, имеющие разностороннюю теоретическую и практическую подготовку. Педагог должен следить за специальной литературой, изучать опыт выдающихся педагогов, обобщать собственный опыт. Г. Нейгауз в книге «Об искусстве фортепианной игры» пишет: «Учитель

Дальнейшая модернизация системы образования в Украине, ее усовершенствование и повышение качества образовательных услуг является важнейшей социокультурной проблемой. Это в значительной мере обуславливается процессами глобализации и потребностями в формировании благоприятных условий для развития человека, его социализации и саморегуляции в Европейском пространстве.

Выводы: Стремление Украины и Турции присоединиться к Болонскому процессу обусловлено пониманием его интеграционного характера и тем, что образование является стабилизирующим и интегрирующим фактором развития государства, как видим, многоуровневая система высшего образования Украины и Турции имеет существенные различия, но в одном они едины – многоуровневая система высшего образования является перспективным средством осознанного управления реформами образования. И в украинском и в турецком высшем образовании преимуществами многоуровневой структуры высшего образования являются: реализация новой парадигмы образования, значительная диверсификация и реагирование на конъюнктуру рынка интеллектуального труда, возможность интеграции в мировое образовательное пространство.

Резюме. В статье рассмотрены современные уровни образования в Украине и Турции. Анализируется структура степеней бакалавр-магистр в украинском и турецком высшем образовании.

Резюме. В статті розглянули сучасні рівні освіти України та Турції. Аналізується структура ступенів бакалавр-магістр в українській та турецькій вищій освіті.

Summary. The article deals with modern levels of education in Ukraine and Turkey. The structure of the bachelor and master degrees of Ukrainian and Turkish higher education.

Литература

1. Газизова А.И. Из опыта создания национальной системы обеспечения качества высшего образования в Турции // Высшее образование. – 2008. – № 1.
2. Лавров Н.Н. Современный учитель – специалист или бакалавр? // Педагогика. – 2007. – № 6.
3. Закон Украины «О высшем образовании». 17 января 2002 года. № 2984-III.
4. Высшее образование в Украине: Учебное пособие // Под ред. В.Г.Кременя. Киев.2005.
5. Ван дер Венде М.К. Болонская декларация: расширение доступности и повышение конкурентоспособности высшего образования в Европе // Высшее образование в Европе. - 2000. - том XXV. - №3.
6. Bologna Process. National Reports 2005-2007: Turkey – Режим доступа : http://www.aic.lv/ace/ace_disk/2005_07/Nat_reps/TurkeyNatRep10Jan07.pdf

Подано до редакції 20.12.2008

УДК: 371.1.36:81'342.9

ЛОГОПЕДИЧНА РИТМІКА В СИСТЕМІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

*Федорович Людмила Олександрівна
кандидат педагогічних наук,*

доцент кафедри соціальної і корекційної педагогіки

Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Постановка проблеми. Нова гуманістична соціальна парадигма, заснована на Конвенції про права дитини, зумовлює необхідність підвищувати рівень організації допомоги дітям з порушеннями мовлення й загострює питання всебічного гармонійного розвитку особистості дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення (далі ФФНМ) [1]. **Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Подолання ФФНМ досягається шляхом цілеспрямованої логопедичної роботи з корекції звукової сторони мовлення й фонематичного недорозвинення. Система навчання й виховання дітей дошкільного віку з ФФНМ включає корекцію мовленнєвого дефекту й підготовку до успішного навчання в початковій школі. Оскільки, проблема корекції ФФНМ у дошкільників передбачає й корекцію рухових функцій,

Университет был учрежден в 1979 году, и на сегодняшний день является крупнейшим учебным заведением Восточного Средиземноморья. Университет предлагает образование по 84 различным дисциплинам и на данный момент обучает более чем 14 000 студентов из 68 стран мира. Преподавательский состав насчитывает 1000 специалистов из 35 стран. Обучение в университете ведется по единым европейским программам на английском языке (кроме юридического факультета).

С дипломом Eastern Mediterranean university Восточно-Средиземноморского Университета можно продолжить образование в любом европейском вузе и найти работу в Англии, Германии или другой стране.

Количество университетов в Турции, предлагающих совместные программы по присуждению степеней, пока ограничено. Ожидается, что в ближайшем будущем большее количество университетов установит международные сотрудничества с Европейскими университетами и таким образом, внесёт вклад в улучшение европейского измерения в системе высшего образования Турции [1].

Основными направлениями международного сотрудничества украинской высшей школы являются участие в программах двустороннего и многостороннего межгосударственного обмена студентами, аспирантами, педагогическими и научно-педагогическими работниками, проведение совместных научных исследований, организация международных конференций, симпозиумов, участие в международных образовательных и научных программах [5].

В целом, проведенные исследования показывают, что современная система высшего образования Турции может в полной мере влиться в европейское пространство высшего образования, удовлетворив всем необходимым требованиям Болонского процесса. Украинская высшая школа еще к этому не готова, она приняла Программу действий для реализации положений Болонской декларации в системе высшего образования и науки Украины, и уже более 120 университетов перевели учебные программы на кредитно-трансферную систему ECTS, обеспечили нормативно-академическую мобильность студентов и преподавателей для интеграции в европейское образовательное пространство. В высших учебных заведениях Украины работают преподаватели из Франции, Турции, Словакии, США, Польши, Германии, Китая и других стран.

Министерство образования и науки Украины и высшие учебные заведения осуществляют сотрудничество с Европейским Союзом в рамках программы трансевропейского сотрудничества в области высшего образования – TEMPUS – TESIS. За период реализации Программы в Украине с 1993 по 2008 год осуществлено 105 проектов в 37 высших учебных заведениях. Заключено 107 межгосударственных, межправительственных и межведомственных соглашений с 64 странами мира, в результате чего 10 тысяч граждан Украины получают образование в Европейских странах. В Украине обучается почти 25 тысяч студентов из 110 стран мира, в том числе 28 стран Европы, 40 стран Азии, 30 стран Африки и 12 стран Латинской Америки.

игры на любом инструменте... должен быть прежде всего учителем, то есть разъяснителем и толкователем музыки... учитель должен довести до ученика не только так называемое «содержание» произведения, не только заразить его поэтическим образом, но и дать ему подробнейший анализ формы, структуры в целом и в деталях, гармонии, мелодии, полифонии, фортепианной фактуры, короче, он должен быть одновременно и историком музыки, теоретиком, учителем сольфеджио, гармонии, контрапункта и игры на фортепиано».

И все же, как бы ни был эрудирован педагог, одних знаний ему недостаточно. Учителю необходимо также уметь применить их на практике. Общеизвестно, что бывают педагоги, хорошо знающие предмет и в то же время беспомощные в его передаче. Педагогическое мастерство теснейшим образом связано с педагогическим творчеством – умением подобрать материал сообразно склонностям ученика. Педагог должен уметь продумать примеры, упражнения, подобрать яркие сравнения для активизации творческого воображения ученика и т. д. Педагогу необходимо учитывать то, что нравится и что хочет учить ребенок. Безусловно, ему необходимо вести и большую работу по развитию музыкального вкуса школьника. Вспомним по этому поводу слова, сказанные выдающимся композитором Д. Кабалевским: «Формирование хорошего вкуса надо начинать в самом раннем детстве. Надо, чтобы хорошая народная, классическая, современная музыка входила в круг детских интересов и в те же ранние годы, когда и умная и добрая книга. Только любовь и привычка к подлинному искусству может стать надежным иммунитетом против пошлости и дурного вкуса» [6].

Выводы. Педагог должен всегда помнить об этике своего труда, о взаимоотношениях в коллективе – детском и взрослом. Товарищеская этика должна им строго соблюдаться даже в самых сложных условиях. Только преданность и любовь к своему делу, работа над повышением своей квалификации, тактичный подход к учащимся, доброжелательная критика работы товарищей могут в глазах учащихся и других учителей завоевать и удержать авторитет педагога.

Резюме. В данной статье рассматривается всестороннее развитие и нравственно-эстетическое воспитание молодого поколения. Определены возможности полноценного умственного развития учащегося.

Резюме. В даній статті розглядається всебічний розвиток та морально-естетичне виховання молодого покоління. Визначені можливості повноцінного розумового розвитку учня.

Summary. In given article the all-around development and moral-aesthetic education of young generation is considered. Possibilities of high-grade intellectual development of the pupil are defined.

Литература

1. Горький М. Собрание сочинений в 30 томах, т. 8. – М., 1950.
2. Готсдинер А. Слуховой метод обучения. – Л., 1963.
3. Майкапар С. М. Музыкальный слух, его значение, природа, особенности и метод правильного развития. Издание 2. – П., 1915.
4. Мартинсен К. А. Индивидуальная фортепианная техника. – М. 1966.
5. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа. Под редакцией Л. Л. Барбойма. – Л., 1970.
6. Сорокин Н.А. Дидактика. – М., 1974.

Подано до редакції 11.12.2008

УДК 378.95+378.14+159

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Андрющенко Віктор Павлович, доцент, кандидат педагогічних наук,
кафедра теорії, історії музики і гри на музичних інструментах
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»*

Постановка проблеми. Державні документи орієнтують викладацьку та наукову громадність на відтворення інтелектуального і духовного потенціалу молоді. В сучасних умовах дефіциту духовності особливо гостро постала проблема вдосконалення роботи педагогічних вчителів щодо підвищення рівня підготовки вчителя музики. Їхня професійна діяльність вимагає швидкого орієнтування в новому суспільному середовищі, розвитку творчих здібностей, тонкої чутливості, толерантності, готовності до майбутньої вчительської праці.

Музично-естетична діяльність педагога містить у собі великі можливості для розкриття його творчого потенціалу, збагачує естетичний досвід, розвиває емоційно-чуттєве самовираження, активізує формування виконавської майстерності. Все це потребує від майбутнього фахівця не тільки засвоєння теоретичних знань, практичних навичок, а й вміння реалізувати їх у конкретних педагогічних ситуаціях. Водночас практичний досвід засвідчує, що не всі випускники вступили готові цілком реалізувати свої можливості в музично-естетичній діяльності. Здебільшого у процесі роботи випускників спостерігається емоційне напруження, невміння організувати як свою діяльність, так і учнівську, в них недостатньо сформовані навички музично-творчої діяльності. Саме готовність до професійної діяльності дозволяє молодому педагогові впевнено почувати себе на робочому місці, швидше адаптуватися в умовах школи, успішно розв'язувати складні завдання навчально-виховної роботи. Звідси, постійна увага дослідників до означеного феномена, намагання осмислити його скрізь призму виховних можливостей музичного мистецтва. Наявність протиріч між соціально-педагогічними потребами в музично-естетичному вихованні школярів і його реального стану висуває необхідність поглибленого та корінного поліпшення підготовки вчителів музики, формування їхньої готовності до професійної діяльності.

При всій багатогранності підходів щодо формування готовності студентів до музично-естетичної діяльності, ця проблема недостатньо досліджена

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми. Проблему готовності досліджували як педагоги, так і психологи. Так, педагоги акцентують увагу на виявленні факторів і умов, дидактичних і виховних засобів, за допомогою яких виникає можливість керувати процесом формування готовності. Роботи психологів зорієнтовані на з'ясування характеру зв'язків, залежностей між станом готовності та ефективністю діяльності.

Проблема підготовки майбутніх учителів музики до професійної діяльності була об'єктом низки досліджень (Л.Г.Арчажнікова, О.В. Глузман, С.І. Науменко, Г.Н.Падалка, О.П.Рудницька). Аналіз наукових робіт засвідчив, що для її вирішення вагомими були такі напрямки в роботі, як формування

підвищення науково-педагогічної і наукової кваліфікації преподавателей и получения ученой степени кандидата или доктора наук.

Подготовка кандидатов и докторов наук осуществляется высшими учебными заведениями третьего и четвертого уровней аккредитации, научно-исследовательскими учреждениями и их обособленными подразделениями. Порядок подготовки научных и научно-педагогических кадров определяется Кабинетом Министров Украины.

Учеными степенями в Украине являются: кандидат наук и доктор наук, в Турции же присуждается степень доктора философии исследователям, которые после успешного завершения программы магистра, обучаются в докторантуре еще четыре года. Как отмечают исследователи, докторские программы в Турции состоят минимум из семи курсов, квалификационного экзамена и защиты диссертации. Студенты, претендующие на степень доктора философии, после успешного завершения учебы должны сдать Квалификационный экзамен. Для государственных служащих предварительным условием для сдачи Квалификационного экзамена является сдача экзамена на знание иностранного языка. Исследования показывают, что уровень лингвистической квалификации профессорско-преподавательского состава университетов обуславливает его дальнейшее продвижение по службе. В Турции звание профессора присуждается Межуниверситетским Советом и Советом Высшего образования в зависимости от выполнения условий и процедур, которые сопровождаются сдачей экзаменов и оценкой работы по данной дисциплине. Критерии получения научной степени и звания недавно были обновлены и дополнены, например, публикациями в международных научных журналах и хорошими результатами по языковым тестам [1]. В Украине более широкий спектр ученых званий, кроме ученого звания профессора присваивается еще звание доцента и старшего научного сотрудника, которые присваиваются Высшей аттестационной комиссией Украины, в порядке, установленном Кабинетом Министров Украины, ученые степени так же присуждают специализированные ученые советы на основании публичной защиты диссертации. Решения специализированных ученых советов о присуждении ученых степеней утверждаются Высшей аттестационной комиссией Украины [2].

В Турции, как в большинстве стран, поддерживающих Болонский процесс и участвующих в программе SOCRATES, высшие образовательные учреждения уже в значительной степени вовлечены в сотрудничество по созданию совместных и двойных дипломов, и это сотрудничество продолжает развиваться по всем направлениям обучения. В настоящее время, некоторые университеты предлагают совместные программы обучения, ведущие к двойному диплому степени бакалавра, в соответствии с двусторонними соглашениями с европейским партнером - State University of New York (SUNY) в США [6].

Так, выпускники Eastern Mediterranean University Восточно-Средиземноморского Университета получают диплом единого европейского образца, который не требует никакого дальнейшего подтверждения, так как Университет имеет статус Международного.

осуществления профессиональной деятельности. При этом выпускник-бакалавр неизбежно вступает в прямую конкуренцию с выпускником-специалистом, сроки подготовки которого являются более продолжительным, а следовательно более качественным. Для сравнения, в Турции обладатели степени бакалавра могут поступать непосредственно в докторантуру при условии, что обучение студента на уровне степени бакалавра оценивается как исключительно высокое и его заявление получает одобрение со стороны руководства университета. В украинской высшей школе в докторантуру можно поступить только после магистратуры.

Подготовка магистра ориентирована в украинских вузах, прежде всего, на последующую научно-исследовательскую и научно-педагогическую сферы деятельности и базируется на «Положении о магистерской подготовке в системе многоуровневого образования Украины». Согласно этому «Положению» обучаются по программе магистерской подготовки могут лица, уже успешно завершившие обучение по одной из основных образовательных программ и имеющих диплом о высшем образовании. Поэтому выпускники отдают предпочтение диплому специалиста или магистра, так как это более конвергентная схема организации университетского образовательного процесса, сочетающая преимущества квалификационной направленности и академической профессиональной вариативности [2].

Следовательно, можно сделать вывод, что и в турецкой и в украинской высшей школе образование многоуровневое, но на этом, пожалуй, сходства заканчиваются. Дипломы турецких вузов признаются в Европе и США, так как турками заимствованы лучшие образцы европейской и американской систем образования. Преподавание в турецких высших образовательных учреждениях ведется на английском, немецком и французском языках. Лекции, курсовые работы, дипломные проекты – все это преподается и пишется на том языке, который выбран руководством учебного заведения.

Сегодня, как отмечают исследователи, Турция имеет вторую по величине англоязычную систему высшего образования в Европе, включая два ведущих государственных университета, Middle East Technical University (METU) - Ближневосточный Технический Университет и Университет Boğaziçi, где обучение ведется полностью на английском языке. Во многих других университетах, таких как Istanbul Technical University, Atılım, Bahçeşehir, Beykent, Bilkent, Cankaya, Doğus, Fatih, Isik, Izmir Ekonomi, Izmir Yüksek Teknoloji, Koç, Sabancı, Yaşar, Yeditepe и Orta Doğu Teknik, преподавание частично ведется на английском языке, и почти все частные учреждения ведут обучение частично или полностью на английском языке. В университете Galatasaray обучение полностью ведется на французском языке. Почти все государственные университеты предлагают студентам подготовительные языковые курсы для продолжения обучения в университете [2].

Подготовка научных и научно-педагогических работников в Украине заметно отличается от турецкой. Так основными формами подготовки научных кадров высшей квалификации являются аспирантура (адъюнктура) и докторантура, которые создают условия для непрерывного образования,

ціннісних орієнтацій студентів, естетичної спрямованості, комплексу спеціальних знань і особистісних професійно-значущих якостей.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Підкреслюючи важність згаданих теоретичних проблем, все ж є підстави констатувати недостатнє вивчення феномену формування готовності студентів до музично-естетичної діяльності. Нами аналізуються і експериментально досліджуються педагогічні умови, які обумовлюють ефективне їх формування.

Мета статті. Експериментально відстежити і перевірити нові підходи до проблеми формування готовності студентів до музично-естетичної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Музично-естетична діяльність – це складна діяльність педагога-музиканта, спрямована на виховання школярів, формування в них емоційно-позитивного і діяльнісного ставлення до музики, свідомого її сприймання, розуміння характеру і логіки її розвитку, навичок музично-творчої діяльності. Творчість є складовою частиною художньої діяльності, вона об'єднує в собі такі компоненти, як пізнавальний, комунікативний, оцінно-орієнтаційний, перетворювальний. Отже, творча діяльність розглядається як діяльність, що сприяє розвитку цілого комплексу якостей особистості: розумової активності, образного уявлення, творчої фантазії. Структура музично-естетичної діяльності складається з низки компонентів, пов'язаних між собою конкретними завданнями і системою різних взаємозв'язків. З-поміж них: художньо-естетична спрямованість; музично-естетична освіченість; професійно-творча активність.

Художньо-естетична спрямованість - це естетичне ставлення особистості студента до навколишньої дійсності. Вона визначає динаміку та ієрархію розвитку інтересів, потреб, мотивів особистості студента в музично - естетичній діяльності. За допомогою естетичної спрямованості здійснюється розвиток емоційного сприймання красивого в мистецтві і навколишній дійсності. Сприймання краси збуджує мислення, наповнює його інтелектуально-емоційним змістом, спонукає до творчої діяльності.

Музично-естетична освіченість – це глибокі знання студентів у галузі музичного мистецтва, вміння теоретично осмислювати закономірності побудови музичних творів, розуміння змісту їх духовної сили, вміння добирати високохудожні твори для естетичного виховання школярів.

Професійно-творча активність виявляється у прагненні до художньо-творчого самовдосконалення, вміння формувати у школярів систему естетичних ідеалів, володіння навичками високохудожньої інтерпретації музичних творів; музичної імпровізації, навичок композиції; творчого, дослідницького підходу до майбутньої педагогічної діяльності.

Професія вчителя музики складна і багатогранна, вона ставить до особистості вчителя цілу низку вимог. У своїй педагогічній діяльності він виступає як методист, вихователь, виконавець. Окрім загально-педагогічних і психологічних знань учитель-музикант повинен володіти широким спектром музичних знань, умінь і навичок у виконавській діяльності. Він повинен уміти організувати увагу учнів на сприймання музики, стимулювати музично-естетичну творчість, і цим самим сприяти розвитку духовності молоді для

підвищення їхньої загальної культури. Професійну готовність учителя до музично-естетичної діяльності визначає комплекс мотиваційних і операційних компонентів: високий рівень свідомого ставлення до педагогічної праці; розуміння її суспільної значущості; інтерес до своєї професії; любов до дітей; володіння сучасними методами навчально-виховної роботи в системі естетичного виховання школярів; формування у студентів творчо-дослідницького підходу до професійної діяльності; знання методики музичного виховання, змісту циклу психолого-педагогічних дисциплін; володіння музичним інструментом (виконання музичних творів, транспонування, акомпанування, володіння навичками музичної творчості).

Готовність учителя музики до музично-естетичної діяльності це здатність ставити за мету професійної діяльності розвиток творчих здібностей школярів, педагогічно обгрунтовано обирати способи досягнення цієї мети.

Сутність поняття «готовність до музично-естетичної діяльності» доцільно розкрити через низку критеріїв, що ґрунтуються на мотивах, знаннях, уміннях та навичках і виступають ефективними умовами її формування.

В основу діагностичного експерименту покладено такі критерії, як: естетично-оцінна діяльність; емоційний відгук на музичні твори; музично-естетична компетентність; музична творчість; творча інтерпретація музичних творів. Система критеріїв готовності до музично-естетичної діяльності відзеркалює особистісну теоретичну та практичну підготовку студентів. «Естетично-оцінна діяльність» передбачає передусім наявність у студентів художнього смаку, естетичних ідеалів, широких інтересів до мистецтва, глибокі естетичні переконання. «Емоційний відгук на музичні твори» – це вміння формувати естетичні судження на основі емоційно-естетичної оцінки; повноцінного художньо-естетичного сприймання, глибокий емоційний відгук на сприймання і виконання музичних творів. «Музично-естетична компетентність» вказує на наявність у студентів знань у галузі музичного мистецтва, здатність до самостійного аналізу музичних творів, уміння передавати емоційний досвід учням, компетентне керівництво формуванням у школярів навичок художньо-естетичного сприймання, естетичних почуттів, музичного смаку. «Музична творчість» засвідчує вміння студентів до написання музичних творів, творчої фантазії, оригінальності, глибоке розуміння набутих знань та вмінь у творчій роботі з естетичного виховання школярів. «Творча інтерпретація музичних творів» - це професійна майстерність у виконанні музичних творів на заліках, академічних концертах, педагогічній практиці; творча робота зі шкільними музичними ансамблями; високий рівень проведення позакласної роботи з естетичного виховання школярів.

Для виявлення знань виховного потенціалу музичних творів для естетичного виховання школярів, уміння їх аналізувати і давати естетичну оцінку, високохудожньої інтерпретації у практичній діяльності студентам давалися для слухання і виконання різнохарактерні музичні твори з програм шкільного репертуару. До музичного матеріалу ввійшли твори класичної і народної музики.

За допомогою критерію «Естетично-оцінна діяльність» виявлялася

В Законі України [3]. «О высшем образовании» (2002 г.) приняты следующие образовательно-квалификационные уровни: младший специалист, бакалавр, специалист, магистр, в то время как многоуровневое образование в высших учебных заведениях Турции было введено в 1981 г., когда была проведена пятая реформа структуры высшего образования Турции (Закон №2547) [1].

Сегодня, как отмечает Газизова А.И [1], университеты в Турции как интегрированные учебные заведения ведут подготовку специалистов разного уровня (от получающих дипломы о среднем специальном образовании до докторов философии) по большому числу специальностей и специализаций. Первый уровень обучения включает ассоциированную или профессионально-техническую степень (on lisans) и степень бакалавра (lisans Diploması). Ассоциированная степень присуждается профессионально-техническими школами (Meslek Yüksek Okulları), присоединенными к университетам, после успешного завершения двухлетнего короткого цикла обучения. В украинской высшей школе ассоциированная степень может быть приравнена к образовательно-квалификационному уровню - младший специалист, получившего на основе полного общего среднего образования неполное высшее образование, специальные умения и знания, достаточные для осуществления производственных функций определенного уровня профессиональной деятельности [3].

В Турции степень бакалавра присваивается после успешного завершения четырехлетнего изучения в университете. Некоторые квалификации не имеют деления на первый и второй уровни обучения. К ним относятся подготовка специалистов в области Стоматологии и Ветеринарии с продолжительностью обучения пять лет (Dis Hekimligi Diploması и Veteriner Hekim Diploması), Медицины - шесть лет (Tıp Doktorluğu Diploması). Квалификации в этих трех областях изучения эквивалентны степени бакалавра плюс степени магистра. Первый уровень в Турции требует накопления 240 кредитов ECTS.

Второй уровень обучения ведет к присуждению степени магистра (Yüksek lisans Diploması) и третий уровень - степени доктора (Doktorata Diploması). Есть два типа магистерских программ: с написанием диссертации и без написания диссертации. Программы магистра с написанием диссертации включают минимум 7 курсов лекций, 1 семинара, диссертацию, и накопления 120 кредитов ECTS. Продолжительность программы магистра с написанием диссертации составляет два года. Программы магистра без написания диссертации состоят минимум из 10 лекционных курсов и семестрового проекта, с накоплением 90 кредитов ECTS [3].

Исследователи отмечают, что наиболее дискуссионной проблемой реформирования высшей школы Украины является массовый переход вузов от подготовки специалистов к выпуску бакалавров. Присвоение степени «бакалавр» в украинских вузах свидетельствует о завершении им образовательных программ определенного уровня университетского образования, обеспечивающего возможность самостоятельного выбора характера дальнейшей деятельности. Это может быть практическая работа, при которой диплом бакалавра является сертификатом, предоставляющим право

4. Ержемский Г.Л. Психология дирижирования: Некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом / Г.Л. Ержемский. – М.: Музыка, 1988. – 80 с.

5. Лашенко А.П. Логика хорового синтеза / А.П. Лашенко // Наук. зап. Ніжинського держ.пед.ун-ту ім. М. Гоголя. - Психолого-педагогічні науки. - Вип. 1 – НДПУ, 2002. – С.62-66.

Подано до редакції 29.12.2008

УДК 378.4(560)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УРОВНЕЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ И ТУРЦИИ

Усманова Сусанна Мансуровна

Республиканское высшее учебное заведение

«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

Проблема исследования обусловлена тем, что без сравнительного изучения истории высшего образования как явления педагогического не могут быть глубоко осмыслены вопросы развития форм и методов обучения и воспитания, пути совершенствования высшего профессионального образования специалистов в Украине.

Методологическими документами, положенными в основу развития высшего образования Украины, выбора его приоритетов стали резолюции и рекомендации ЮНЕСКО по вопросам образования. Указанные документы обеспечили на правительственном уровне выбор развития высшего образования, провозглашенный Президентом Украины и утвержденный Правительством как стратегическое направление развития высшего образования.

В настоящее время высшие учебные заведения Украины имеют право осуществлять международное сотрудничество, заключать договора о сотрудничестве, устанавливать прямые связи с высшими учебными заведениями иностранных государств, международными организациями, фондами [3]. В связи с этим, очень важно изучение системы педагогического образования развитых стран, в рамках Болонского процесса и интеграции украинской высшей школы в европейское образовательное пространство. Данные вопросы рассматриваются в работах Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубинко В.В., Кременя В.Г., Довженко О.В., Лукичева Г.А., Журавского В.С., Згуровского М.З., Глузмана А.В., Дреермана М.Г. и др.

Цель статьи - сравнить многоуровневое современное высшее образования в Украине и Турции. Принятие структуры степеней, опирающихся на два основных образовательных цикла в Турции – бакалавриат и магистратуру, было с самого начала одним из направлений развития Болонского процесса. Его цель – сделать степени, присуждаемые выпускникам вузов в разных странах, более прозрачными и сопоставимыми, что является обязательным условием академической мобильности. Очевидно, что структура «бакалавр-магистр» способствует большему взаимодействию между обучением и трудоустройством и потому лучше обеспечивает соответствие между высшим образованием и запросами рынка труда; немаловажно и то, что принятие такой структуры облегчит взаимопризнание европейских степеней, как в странах Европы, так и в остальном мире и сделает европейское высшее образование более привлекательным для студентов из неевропейских стран, каким является Турция [1].

художньо-естетична спрямованість, естетичні погляди і судження, інтереси і потреби студентів, естетичне сприймання художніх образів. Наприклад, завдання на вміння студентів добирати для слухання на уроках музики музичні твори з означеної тематики; якість виконання музичних творів шкільного репертуару, як – от: українські народні пісні “Котився снопочок”, “Садок вишневий коло хати”, “Над річкою бережком”, “Ой літає соколонько”, “Лети моя, думо”, “А вже весна”, тощо; визначення засобів художньої виразності музичних творів.

Критерій “Емоційний відгук на музичні твори” включав низку завдань на виявлення у студентів емоційного ставлення до музики, досвіду сприймання музичних творів для проведення уроків музики.

За допомогою критерію “Музично-естетична компетентність” ми виявляли обсяг, якість та самостійне творче використання набутих знань. Студентам пропонувалися музичні твори для слухання та аналізу, з-поміж них: М. Березовський: фрагменти хорового концерта; М. Калачевський: українська симфонія (фрагменти); Ю. Щуровський: українській танок; А. Караманов: музика до вистави “Герої Аджимушкая”; І.Бахшин: увертюра на кримсько-татарські теми; Б.Лятошинський: прелюдії; Ж.Колодуб: “Сніжна королева”; М.Скорик: естрадна п'еса; А. Райчев: “Пісня пастуха” та інші музичні твори.

Сформованість критерію “Музична творчість” визначалась умінням студентів володіти практичними навичками написанням нескладних музичних творів (полька, вальс, марш, пісня тощо), творчою фантазією та оригінальністю.

Студентам пропонувалися музичні теми для виявлення вміння імпровізувати в різних жанрах, стилях, змінювати розмір, тональність, ритм, писати варіації до українських народних пісень як-от: “Ой піду я до млина”, “Замітала хату”, “Закувала зозуленька”, “Ой у полі плужок ходить”, “Тихо над річкою”, “Лети моя думо”, “Весняночко-паняночко”, “Ой упав сніжок”, “Ой у полі криниченька”.

За допомогою діагностики критерію “Творча інтерпретація музичних творів” виявлялися вміння студентів професійно виконувати музичні твори. Завдання включали твори української і зарубіжної класики. На основі визначених критеріїв та їх показників умовно було виділено три рівня сформованості готовності студентів до музично-естетичної діяльності: високий, середній та низький.

До високого рівня належали студенти, які показали високу якість виконання експериментальних завдань за п'ятьма критеріями. Студенти цього рівня засвідчили глибокі знання та естетичні переконання в музичному мистецтві. Вони розуміли важливість знань і вмін у навчальній діяльності; в них були наявними глибокі естетичні переконання і яскраво виражені позиції до проблем мистецтва й музичної освіти; впевненість і аргументація своїх поглядів і переконань у естетичному вихованні школярів; для них був характерний глибокий емоційний відгук на сприймання та виконання музичних творів; досвід свідомого емоційного ставлення до музики; вони вміли організувати і проводити шкільні позакласні заходи на педагогічній практиці; вільно орієнтувалися в музичному матеріалі; об'єктивно оцінювали

музичні твори з погляду естетики; мали достатній рівень музично-естетичної компетентності для аналізу музичних творів. Їм була властива висока виконавська майстерність; творча оригінальність і фантазія в написаних музичних творах; глибоке розуміння одержаних знань та вмінь у творчій роботі зі шкільними музичними ансамблями. Студенти цього рівня розуміли естетичне, виховне значення музичних творів; виконували сім - дев'ять завдань за показниками кожного критерію. В них були сформовані вміння проведення позакласної роботи у школі з естетичного виховання школярів.

Студенти середнього рівня при виконанні завдань за показниками п'яти критеріїв засвідчили менш глибокі знання. Вони мали недостатньо виражену ерудицію і знання музично-теоретичних дисциплін; естетичне сприймання художніх образів без глибокого проникнення у структуру музики; недостатньо систематизували і узагальнювали знання головних етапів розвитку української та зарубіжної музичної культури; в них була менш виражена ерудиція щодо оцінки музичних творів шкільного репертуару, в них спостерігалася невпевненість у виконанні музичних творів на заходах, академічних концертах та нестійкі пізнавальні інтереси до музичного мистецтва. Втілення художніх образів, картин природи, поетичних текстів у написанні музичних творів у них не досягало високої виразності. Студенти цього рівня не завжди давали адекватну оцінку музичним творам для слухання у школі; їхня теоретична підготовка була недостатньою, щоб адекватно аргументувати свої погляди щодо питань естетичного виховання школярів; у проведенні позакласних заходів на практиці не могли чітко і послідовно визначити етапи роботи; на практичних заняттях з ансамблевими колективами не всі твори яскраво розкривали в інтерпретації. Студенти цього рівня виконували шість – сім із дев'яти можливих завдань за показниками кожного критерію.

До низького рівня належали студенти, які засвідчили недостатні знання у виконанні завдань за показниками п'яти критеріїв. Їм була властива слабка вираженість естетичного сприймання музичних творів; у сприйманні і відтворенні музичних образів була відсутня глибина, емоційність; недостатньо глибокі й усвідомлені знання з музично-теоретичних дисциплін; вони слабо орієнтувалися в сучасній класичній музиці; в них недостатньо виражена художньо – естетична спрямованість у музично-естетичній діяльності; їм було характерне невибіркове ставлення до музики; вони не могли порівнювати і аналізувати музичні твори; у цих студентів спостерігалися слабкі навички самостійного творчого використання набутих знань та вмінь; при написанні музичних творів незавжди яскраво була виражена творча фантазія, оригінальність; при виконанні завдань, студентам цього рівня було притаманне невміння систематизувати музичні твори, добирати головне для раціональної роботи з ними; музично-естетична діяльність студентів цього рівня була безсистемною, не творчого характеру; потреба у спілкуванні виникла лише з широко відомими музичними творами; вони не завжди вміли яскраво і образно виконувати музичні твори; у студентів слабо був виражений пізнавальний інтерес до мистецтва; вони виконували три – п'ять із дев'яти можливих завдань за показниками кожного критерію.

Дані діагностичного експерименту засвідчили, що більшість студентів

психолого-педагогічних дисциплін, під якою ми розуміємо максимально доцільний відбір найбільш суттєвої для майбутніх вчителів музики інформації; усунення невиправданого дублювання навчального матеріалу; врахування послідовності у викладанні певних дисциплін; систематизацію знань, умінь і навичок, якими опановують студенти; встановлення органічного зв'язку музично-педагогічних дисциплін зі змістом практичної підготовки.

При цьому особливої значущості набувають у музичній педагогіці інтегровані курси. Передумовами формування таких курсів слугують інтегративні процеси в сучасній науці, розвиток комплексних методів досліджень мистецтва, розробка узагальнюючих теорій та методів у музикознавстві, зближення різних видів музичної (художньої) діяльності, у тому числі зустрічний рух теоретичного та історичного музикознавства, виконання та педагогічної практичної діяльності. Провідна роль практики, діяльнісна установка в оцінці завдань і результатів навчання особливо стимулюють вихід до комплексних форм навчання.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проблема міжпредметних зв'язків має глибоке історичне коріння, пронизує усі напрями педагогічної науки і набуває особливого значення для якісної фахової підготовки сучасного вчителя музики.

Міжпредметні зв'язки вокально-хорових дисциплін у процесі фахової підготовки вчителів музики визначено як систему роботи викладачів і студентів у процесі навчання, яка передбачає єдність цілей, функцій, змістових і структурних елементів навчальних дисциплін, сприяє узагальненню, систематизації і міцності музично-педагогічних знань і формуванню узагальнених професійно-музичних умінь та навичок, забезпечує формування цілісного наукового світогляду і якостей всебічно й гармонійно розвинутої особистості майбутнього фахівця.

Таким чином, вокально-хорова підготовка майбутнього вчителя музики має передбачати таку її організацію, при якій міжпредметні зв'язки орієнтуються на майбутню професійно-педагогічну діяльність, що потребує забезпечення психолого-педагогічної спрямованості процесу навчання.

Визначено, що для успішного здійснення міжпредметних зв'язків викладач має володіти методикою міжпредметного навчання, вміти здійснювати аналіз і синтез об'єктів та понять, класифікувати їх за певними ознаками, визначати серед них головні і другорядні, що в сукупності складає один із компонентів аналітико-синтезувальної діяльності.

Використання міжпредметних зв'язків дає можливість привести у відповідність зміст музично-педагогічної освіти з різних навчальних предметів, забезпечити таке вивчення матеріалу, яке б відповідало загальній меті освіти й навчально-виховним завданням даної дисципліни.

Література

1. Асаф'єв Б. О хоровом искусстве / [Сост. и коммент. А.В.Павлова] / Борис Асаф'єв – Л.: Музыка, 1980. – 215 с.
2. Болгарський А.Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики / Анатолій Георгійович Болгарський // Наук. часоп. Нац. пед. ун-ту ім. М.П.Драгоманова. - Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць – К.: НПУ. - 2004. – Вип. 1(6). – С.7-14.
3. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: Історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія / Наталія Василівна Гузій – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2004. – 243 с.

самоконтролю); основні напрями діяльності викладання щодо реалізації міжпредметних зв'язків у навчально-виховному процесі.

Ефективним є такий вид професійної міжпредметної підготовки викладачів як вивчення досвіду роботи колег для осмисленого, творчого використання з урахуванням конкретних умов. Ознайомлення може провадитися за допомогою педагогічної літератури та шляхом особистого, самостійного спостереження за навчально-виховною діяльністю, що здійснюється колегами.

Ефективність використання міжпредметних зв'язків значною мірою залежить від управління цим процесом: від пошуку викладачем інформації міжпредметного змісту до перевірки кінцевих результатів та їхнього осмислення. Використання міжпредметних зв'язків вимагає відбору знань на основі певних критеріїв, що у свою чергу викликає необхідність встановлення рівня значущості цих структур та допустимого обсягу зони зіткнення відомого і невідомого, обґрунтування оптимальності зробленого вибору. Реалізація міжпредметних зв'язків у навчально-виховній діяльності супроводжується такими діями, як постановка мети; вибір форм і часу подачі матеріалу іншого навчального предмета; визначення виконавця; оцінка результатів.

Узгодженість навчальних планів і навчальних програм є необхідною умовою міжпредметного навчання при фаховій вокально-хоровій підготовці майбутнього вчителя музики. Створення оптимального науково обґрунтованого навчального плану, що інтегрує модель фахової підготовки майбутнього вчителя музики, є головною передумовою реалізації стійких зв'язків як у методологічному, так і в дидактичному аспекті.

Найбільш значущим при узгодженні навчальних планів і програм є дотримання умови системного міжпредметного підходу, що виявляється в комплексному використанні засобів, методів і форм здійснення міжпредметних зв'язків у всіх структурних компонентах системи музично-педагогічної підготовки. Цілісна міжпредметна система забезпечує: багатоаспектність, систематизацію й узагальнення знань; поетапне вивчення окремих предметів; оптимальну послідовність вивчення тем.

Реалізація умови узгодженості навчальних планів і програм вимагає виділення усередині циклу навчальних дисциплін як системи знань провідного (системоутворювального) курсу та об'єднання навколо нього інших дисциплін за певними ознаками.

У зв'язку з цим актуальною є розробка на основі структурно-системного підходу методики визначення провідного курсу в цілісній системі музично-педагогічних дисциплін. При виділенні такого курсу, на нашу думку, слід опиратися на такі вимоги: він, перш за все, повинен відігравати чільну роль у музично-педагогічній підготовці вчителя; вміщувати основні ідеї, поняття та закони, розкриття та доповнення яких на конкретному навчальному матеріалі входить у завдання інших навчальних дисциплін; мати в своїй структурі основу, на якій побудований зміст інших курсів; відзначатися високим рівнем узагальнення знань.

При узгодженні навчальних планів і навчальних програм особливу увагу слід приділити оптимізації міжпредметних зв'язків музично-педагогічних та

знаходилися на середньому та низькому рівнях сформованості означених критеріїв, що обумовлюють успішність у музично-естетичній діяльності. Результати контрольної та експериментальної групи суттєво не відрізнялися.

На етапі пошуково-розвідального експерименту було здійснено:

анкетування студентів - практикантів, учителів, експрес-опитування (бесіда, інтерв'ю), відвідування уроків, позакласних заходів, що проводили практиканти з музичними ансамблями школярів.

Результати аналізу підготовки студентів до активізації творчої діяльності школярів засвідчили відсутність у них установки на музично-творчу діяльність учнів у навчально-виховному процесі. Було виявлено, що студентам бракує спеціальних психолого-педагогічних, методичних та практичних знань і вмінь щодо стимулювання музично-естетичної діяльності школярів. Здебільшого не враховували індивідуальні особливості учнів. При плануванні позакласної роботи недооцінювалося значення музичних ансамблевих колективів для естетичного виховання школярів.

На формуючому етапі дослідження була розроблена експериментальна програма формування готовності студентів до музично-естетичної діяльності, що обіймала чотири взаємопов'язані етапи: організаційно-методичний; пізнавальний; діяльнісний; комунікативно-творчий.

Метою першого, організаційно-методичного етапу було: забезпечення навчально-виховного процесу необхідним експериментальним матеріалом. На цьому етапі передбачалася розробка програми експериментального дослідження, відбір навчального матеріалу для творчих завдань. Програма формуючого експерименту ґрунтувалася на принципах системності та інтеграції навчальних дисциплін з основного та додаткового музичних інструментів (фортепіано, баян, акордеон, домра, балалайка), а також предметів загальноосвітнього циклу (психологія, педагогіка, музична література, сольфеджіо, гармонія, історія музичної літератури).

На другому етапі - пізнавальному, знайомили студентів із різними видами музично-творчої діяльності. Означена мета реалізовувалася через ознайомлення з музичними творами для вивчення і творчої інтерпретації, із специфікою відбору музичного супроводу до поетичних образів; написанням музичних творів, уміння створювати і здійснювати постановку невеликих музичних вистав (казок).

Діяльнісний (третій) етап передбачав активізацію творчої музично-естетичної діяльності, залучення студентів до різноманітних видів музично-естетичної діяльності, роботу над музичними творами (слухання, співи, цілісний аналіз музичних творів, критичне судження, відбір за слухом, транспонування, імпровізація, гра в ансамблях, акомпонування, переклад і обробка народних мелодій), виконання на високому рівні музичних творів шкільного репертуару, написання музичних творів(етюдів, пісень, танців, фольклорних композицій, рондо, варіацій, музичних казок), проведення уроків музики у школі, різноманітну виховну позакласну роботу.

На четвертому, комунікативно - творчому, етапі здійснювалася реалізація творчого потенціалу студентів у різноманітних видах самостійної практичної діяльності; виконавської (контрольні уроки, академічні концерти,

заліки); проведення уроків на педагогічній практиці; організація і керівництво музичними ансамблями у школі; робота з естетичного виховання школярів; позакласна культурно-освітня і виховна діяльність.

Ефективність формування готовності студентів до музично-естетичної діяльності обумовлювалася такими педагогічними умовами, як стимулювання творчої активності студентів у різних видах музичної діяльності; раціональне використання принципів інтеграції навчальних дисциплін, проблемних методів навчання; спрямованість навчання на виховання у студентів активного ставлення до музично-естетичної діяльності; виховання художньо-естетичних інтересів, потреб; володіння сучасними методами навчально-виховної роботи в системі естетичного виховання школярів; формування художньо-естетичної спрямованості й професійно-творчої активності; забезпечення особистісно-орієнтованого підходу до кожного студента; включення студентів у систематичну музично-творчу діяльність; самостійне використання одержаних знань, умінь і навичок у практичній діяльності.

Задля формування готовності студентів до музично-естетичної діяльності були розроблені експериментальні програми «Методика роботи з дитячими музичними ансамблями» та «Музична творчість», що були орієнтовані на підготовку майбутніх фахівців до естетичного виховання школярів.

В результаті аналізу навчальних планів та програм, вивчення досвіду роботи музично-педагогічних факультетів інших навчальних закладів, було визначено напрямки реалізації програми формуючого експерименту :

- цілеспрямовані, спеціально підготовлені під безпосереднім керівництвом експериментатора форми навчальної роботи, що проводилися на індивідуальних заняттях у класі основного та додаткового музичних інструментів, та на групових заняттях у класі ансамблевої гри на музичних інструментах з включенням студентів у музично-творчу діяльність за експериментальною програмою;

- міждисциплінарний підхід, що реалізовувався в синтезі знань, умінь і навичок, набутих у процесі вивчення різних навчальних дисциплін, їх творче використання, а також розширення і поглиблення;

- індивідуальна робота з респондентами, що проявлялась у врахуванні здібностей, рівня сформованості виокремлених компонентів музично-естетичної діяльності, доборі конкретних, індивідуальних завдань;

- практичне використання (апробація) набутих знань, умінь та навичок

музично-естетичного виховання школярів на педагогічній практиці в загально-освітніх школах.

Формування виокремлених критеріїв проводилося на індивідуальних уроках гри на музичних інструментах та групових заняттях класу ансамблевої гри: навчальні лекції- концерти; конкурси на авторські музичні твори; написання сценічних музичних вистав.

На прикінцевому етапі формуючого експерименту було проведено контрольні зрізи задля виявлення рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до музично-естетичної діяльності.

Як засвідчили результати дослідження, в експериментальних групах

професійної готовності викладачів до здійснення міжпредметних зв'язків у навчально-виховному процесі.

Проблему взаємозв'язку між навчальними предметами ми розглядаємо як фактор інтенсифікації й оптимізації навчально-виховного процесу. Міжпредметний підхід відкриває широкі можливості для перебудови навчальних планів і програм з урахуванням взаємопов'язаного навчання. Він дозволяє виділити загальнонаукові за своєю суттю одиниці навчального матеріалу (факти, поняття, теорії, закони тощо), що розглядаються в різних дисциплінах, і розширити, поглибити міжпредметне навчальне знання при засвоєнні кожної окремої дисципліни шляхом синтезу нових даних, ознак і характеристик явищ, що вивчаються.

Цілісну вокально-хорову підготовку студентів ми вбачаємо у взаємопов'язаному навчанні, що будеться на виявленні зв'язків між дисциплінами психолого-педагогічного і музично-педагогічного циклів.

Це вимагає цілеспрямованої підготовки викладачів ВНЗ, яка передусім вимагає цілеспрямованої роботи з ознайомлення викладачів вищої школи з методикою міжпредметного навчання.

Для успішного здійснення міжпредметних зв'язків викладач повинен уміти здійснювати аналіз і синтез об'єктів та понять, класифікувати їх за певними ознаками, визначати серед них головні і другорядні, що в сукупності складає один із компонентів аналітико-синтезуючої діяльності.

Вченими визначається декілька напрямів підготовки педагогічних кадрів до використання міжпредметних зв'язків у навчально-виховному процесі. Насамперед це – інформаційно-ознайомлювальна робота кафедр педагогіки та методики викладання окремих дисциплін з теоретичними аспектами міжпредметного навчання. Проводиться така робота може під час засідань навчально-методичних рад, при проведенні міжкафедральних методичних семінарів за участю викладачів різних дисциплін (циклів), на сумісних засіданнях кафедр, науково-теоретичних і науково-практичних конференціях.

Підкреслюючи вагомість спеціальної підготовки викладачів до використання у навчально-виховному процесі міжпредметних зв'язків, вчені пропонують створення для них спеціальних спецкурсів, засвоєння яких буде певним підґрунтям для реалізації міжпредметних зв'язків у практичній діяльності.

Підготовка викладачів до використання міжпредметних зв'язків у навчально-виховному процесі, на нашу думку, повинна включати: теоретико-методологічні основи міжпредметних зв'язків (сутність, значення міжпредметних зв'язків в оптимізації навчально-пізнавального процесу, їх роль у формуванні світогляду студентів, види міжпредметних зв'язків, виявлення інтегративних взаємозв'язків); методико-дидактичні аспекти (ознайомлення з методикою використання міжпредметних зв'язків, набуття практичних умінь використання міжпредметних зв'язків у навчально-виховному процесі); змістові основи (оволодіння методикою формування загальнонаукових понять, вивчення законів і теорії для певних дисциплін); діяльнісні основи (опанування питаннями засвоєння методики формування міжпредметними та загальнонавчальними і організаційними умінь та умінь

педагогічний принцип наступність передбачає тісний зв'язок окремих компонентів, змісту, форм, методів і засобів навчання на різних етапах і щаблях. Цей зв'язок покликаний сприяти вирішенню завдань професійного росту і всебічного розвитку студентів, оволодінню ними системою знань, перетворенню знань у переконання. Наступність припускає осмислення пройденого матеріалу на більш високому рівні, підкріплення наявних знань новими, завдяки чому підвищується якість засвоєння знань, умінь і навичок. Отже, принцип наступності має найтісніший зв'язок із загальним дидактичним принципом систематичності й послідовності навчання. Вимоги даного принципу загальновідомі: знання, уміння і навички повинні формуватися в певному порядку, коли кожний елемент навчального матеріалу логічно пов'язується з іншими, наступні спираються на попередні, готують до засвоєння нового. Поняття наступності нерозривно пов'язано з поняттям цілісного освітнього процесу. При цьому розрізняють цілісність освітнього процесу по горизонталі й вертикалі. Під цілісністю освітнього процесу по горизонталі розуміють наявність в освітній програмі міцних міжпредметних зв'язків, що забезпечують взаємозбагачення та єдність знань та умінь, а під цілісністю освітнього процесу по вертикалі – наступність між різними ступенями освіти, їхнє злиття.

Тому цілісна комплексна підготовка педагога-музиканта повинна забезпечуватися не кількісно, а системою взаємопов'язаних та взаємозбагачуваних технологій (педагогічною, методичною, мистецтвознавчою, виконавською), поєднаною єдиним теоретичним підґрунтям. Воно зумовлює міжпредметні зв'язки циклу педагогічних, методичних, музично-теоретичних та виконавських дисциплін.

Педагогічне керівництво процесом застосування майбутніми учителями музики міжпредметних зв'язків має бути спрямованим на забезпечення готовності викладачів і студентів до їх здійснення, а саме:

- накопичення студентами теоретичного музично-виконавського досвіду: вироблення комплексного підходу до всіх музично-теоретичних та музично-виконавських дисциплін з метою вироблення міждисциплінарних знань та інтеграційних умінь за допомогою міждисциплінарних зв'язків при вивченні всіх раніше зазначених дисциплін;
- розвиток у майбутніх учителів музики самостійності: знаходження студентом власних шляхів здійснення міждисциплінарних зв'язків засобом трансформації одержаних міждисциплінарних знань та інтеграційних умінь у музично-виконавській діяльності.

Тому необхідними умовами ефективного використання міжпредметних зв'язків у фаховій підготовці майбутніх учителів музики нами визначено:

- підготовку викладачів до здійснення міжпредметних зв'язків у навчальному процесі;
- забезпечення професійно-педагогічної спрямованості міжпредметних зв'язків дисциплін вокально-хорового циклу з урахуванням принципу наступності.

Обґрунтуємо визначені умови. Вибір першої педагогічної умови зумовлений тим, що успішна підготовка майбутнього вчителя залежить від

відбулися суттєві позитивні зміни щодо рівнів готовності майбутніх учителів до музично-естетичної діяльності.

Висновки. Результати дослідження показали що:

1. Готовність майбутніх учителів до музично-естетичної діяльності є цілісним особистісним утворенням, це синтез її мотиваційної, емоційно – вольової та інтелектуальної, а також операційної готовності до означеної діяльності; це особистісно – професійна якість, що проявляється в системі мотивів, спеціальних знань, умінь і навичок, які є необхідними для ефективної реалізації професійної діяльності, спрямованої на розвиток творчого потенціалу школярів.

2. Процес формування готовності до музично-естетичної діяльності інтегрує в собі художньо-естетичну спрямованість, що обумовлює динаміку розвитку інтересів, потреб, мотивації в музично-естетичній діяльності; музично-естетичну освіченість: глибокі знання музичного мистецтва, вміння усвідомлювати його закономірності і виховні можливості; професійно-творчу активність, що виражається у прагненні до художньо-творчого самовдосконалення, вміння формувати у школярів систему естетичних ідеалів, творчого володіння навичками високохудожньої інтерпретації музичних творів; музичної імпровізації, написання музичних творів; творчого, дослідницького підходу до майбутньої педагогічної діяльності.

3. Означені компоненти формувалися в системі індивідуальних та групових занять на музичних інструментах за такими критеріями, як: естетично – оцінна діяльність; емоційний відгук на музичні твори; музично – естетична компетентність; музична творчість; творча інтерпретація музичних творів. Відповідно до означених критеріїв було виділено умовно три рівня готовності майбутніх учителів до музично-естетичної діяльності: високий, середній, низький. Переважна більшість студентів на початку експериментальної роботи знаходилася на середньому рівні (70 – 72%).

4. На формуючому етапі дослідження була розроблена експериментальна програма формування готовності студентів до музично-естетичної діяльності, що обіймала чотири взаємопов'язані етапи: організаційно-методичний; пізнавальний; діяльнісний; комунікативно-творчий, а також було виявлено педагогічні умови ефективного формування готовності студентів до музично-естетичної діяльності. З-поміж них: стимулювання творчої активності студентів у різних видах музичної діяльності; раціональне використання одержаних принципів інтеграції навчальних дисциплін; проблемних методів навчання; спрямованість на виховання у студентів активного ставлення до музично-естетичної діяльності; виховання художньо-естетичних інтересів і потреб; володіння сучасними методами навчально-виховної роботи в системі естетичного виховання школярів; формування художньо-естетичної спрямованості і професійно-творчої активності; забезпечення особистісно-орієнтованого підходу до кожного студента; включення студентів у систематичну музично-творчу діяльність; самостійне використання одержаних знань, умінь та навичок у практичній діяльності. З метою формування готовності студентів до музично-естетичної діяльності були розроблені експериментальні програми « Методика роботи з дитячими музичними

ансамблями » та « Музична творчість », що орієнтовані на підготовку майбутніх фахівців до естетичного виховання школярів.

5. За порівняльними даними прикінцевого етапу експерименту, студенти експериментальної групи засвідчили позитивні зміни за всіма напрямками експериментальної роботи.

6. Реалізація експериментальної програми дослідження засвідчила, що: а) орієнтація навчального процесу в експериментальних групах на модель майбутньої діяльності випускників та розробка на цій основі системи професійно-орієнтованих задач і завдань поліпшили процес формування готовності студентів до музично-естетичної діяльності; б) впровадження розробленої системи вимірювання і оцінювання ефективності формування готовності до музично-естетичної діяльності через критерії та їх показники поліпшили якість професійно-педагогічної підготовки студентів; в) результати експериментальної роботи засвідчили, що студенти, які навчалися за розробленою експериментальною програмою, відрізнялися більш високою естетично-оцінною культурою, творчою активністю, цілеспрямованістю; г) рівні сформованості готовності студентів до музично-естетичної діяльності залежать від доцільності та узгодженості поєднання різноманітних форм і видів музично-естетичної діяльності; д) цілеспрямована естетично-оцінна діяльність студентів позитивно вплинула на процес формування готовності студентів до музично-естетичної діяльності; е) готовність до музично-естетичної діяльності студентів формується більш ефективно, якщо вона має для них суб'єктивну значущість; ж) ефективність процесу формування готовності майбутніх учителів залежить від спрямованості на творчість у професійній діяльності, від усвідомлення їхньої творчої діяльності для естетичного виховання школярів.

Проведене нами дослідження не претендує на повне вирішення означеної проблеми. Подальшої уваги, на наш погляд, потребує більш глибоке дослідження критеріїв, форм і методів діагностики особистісних індивідуальних якостей студентів з метою їх максимальної реалізації у творчій музично-естетичній діяльності.

Ключові слова: музично-естетична діяльність, професійна готовність, готовність до музично-естетичної діяльності, естетично-оцінна діяльність.

Резюме. В статті автор аналізує проблему професійної готовності в сучасній науковій літературі. Висвітлюються шляхи ефективного формування готовності майбутніх учителів до музично-естетичної діяльності.

Резюме. В статье автор анализирует проблему профессиональной готовности в современной научной литературе. Освещает пути эффективного формирования будущих учителей к музыкально-эстетической деятельности.

Summary. In the article the author deals with the problems of the professional preparedness of music teachers and analyses these problems in modern scientific literature. He describes the ways of the effective forming of music teachers to be preparedness for their professional activity.

Література

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Л., 1982.-151 с.
2. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки.- М.: Просвещение, 1984.- 109 с. 3. Берестова А.А. Професійна спрямованість у підготовці майбутніх фахівців // Проблеми освіти. Науково-метод. 36.- К.: Науково-метод. центр вищої освіти.- 2003.- Вип. 31.- С. 55-60.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. - М., 1991.- 480 с.
5. Дьяченко М. И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности.- Минск.: Изд-во БГУ, 196.- 175 с.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячена ця стаття. Незважаючи на наявність великої кількості робіт, безпосередньо чи побічно присвячених проблемі, що висвітлюється до теперішнього часу залишаються недослідженими і певні її аспекти, що відбивають наступні протиріччя:

- між зростаючими вимогами до музичної освіти та рівнем фахової підготовки майбутніх учителів музики в сучасних педагогічних ВНЗ;
- між необхідністю забезпечення цілісності підготовки майбутніх учителів музики та недостатньою розробленістю теоретико-методологічних засад організації навчання на основі міжпредметних зв'язків;
- між необхідністю удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики на основі використання міжпредметних зв'язків і відсутністю відповідного науково-методичного забезпечення, що зумовлює недостатнє використання потенціалу дисциплін вокально-хорового циклу.

Актуальність порушеної проблеми, недостатня обґрунтованість її теоретично-практичного аспекту, а також нагальна необхідність у подоланні суперечностей, що склалися між традиційною системою підготовки майбутнього вчителя музики і потребами практики, зумовили вибір теми нашої статті – „Міжпредметні зв'язки у процесі вокально-хорової підготовки майбутніх вчителів музики”.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета дослідження полягає у виявленні сутності й особливостей міжпредметних зв'язків вокально-хорових дисциплін у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов їх ефективного використання.

Виклад основного матеріалу статті з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Діяльність учителя музики є багатоаспектною і різноманітною. На музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів здійснюється ґрунтовна підготовка майбутнього фахівця. Хорове диригування, спеціальний інструмент, постановка голосу, музично-теоретичні предмети сприяють досягненню гармонійності в підготовці майбутнього вчителя музики, адже, як зазначав Б. Асаф'єв, „вчитель має бути і теоретиком, і регентом, в той же час музичним істориком, музичним етнографом і виконавцем, що володіє інструментом, аби завжди бути готовим спрямувати увагу в той чи інший бік” [1, 59].

Процес фахової вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя музики має цілісно-синкретичний характер. Із самої художньо-педагогічної практики в сучасній музично-педагогічній науці зростає ідеал “цілісного педагога-музиканта”, який впливає з визнання внутрішньої єдності творчої особистості, а також багатства та єдності засобів її проявів у музично-педагогічній творчій діяльності.

Спрямованість, наступність та цілісність має бути первинною і діяти з першого до останнього курсу навчання.

Принцип наступності має загальний науковий характер і дозволяє діалектично сполучити нові форми організації і способи діяльності зі старими, здійснювати заміну їх більш досконалішими, знаходити нові методи і засоби. Як

выш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 384 с.

8. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

9. Историчне джерелознавство: Підручник / Я.С. Калакура, І.Н. Войцехівська, С.Ф. Павленко та ін. – К.: Либідь, 2003. – 488 с.

10. Левітас Ф.Л., Салата О.О. Методика викладання історії. Практикум для вчителя. – Х.: Основа, 2007. – 112 с.

11. Методика навчання історії в школі / О.І. Пометун, Г.О. Фрейман. – К.: Генеза, 2006. – 328 с.

Подано до редакції 21.12.2008

УДК 371

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Тарарак Н.Г.

Постановка проблеми у загальному виді і її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Концепція педагогічної освіти визначає підготовку вчителів дисциплін мистецького циклу одним із важливих завдань подальшої розбудови освіти в умовах її гуманізації та гуманітаризації. Професійне здійснення музичної освіти та естетичного виховання школярів на нинішньому етапі розвитку суспільства, ускладнення їх завдань і змісту зумовлюють підвищення вимог до фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

Підвищення якості фахової підготовки майбутнього вчителя музики вимагає забезпечення цілісності педагогічного процесу, вагоме місце в якому займає інтеграція навчальних дисциплін. Саме інтеграція докорінно змінює зміст і структуру фахової підготовки майбутнього вчителя музики, сприяє цілісному системному засвоєнню теоретичних знань, практичних умінь і навичок, пов'язаних з музично-естетичною (зокрема вокально-хоровою) діяльністю. Важливу роль в інтеграції навчальних предметів музично-педагогічного циклу відіграють міжпредметні 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.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких почате розкриття рішення даної проблеми і на які посилається автор. Загальні питання професійної підготовки майбутнього вчителя музики досліджували О. Апраксина, Л. Арчажнікова, Н. Гузій, Л. Коваль, О. Олексюк, Г. Падалка, Г. Побрежна, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та інші вчені.

Сутність підготовки майбутнього вчителя музики, її структура і шляхи формування висвітлюються в працях Л. Арчажнікової, Н. Білої, Р. Верхолаз, В. Живої, З. Квасниці, Є. Куришева, Л. Масол, С. Масного, Г. Ніколаї, Г. Падалки, Л. Пашкіної, З. Рум'янцевої, О. Скрипкіної, Л. Смирнової, М. Черниша, О. Щолокової.

Використання міжпредметних зв'язків у фаховій підготовці майбутніх педагогічних кадрів, зокрема вчителя музики, досліджується в працях Н. Гребенюк, А. Єршомкіна, Т. Іванченко, С. Іларіонова, В. Кирилова, Г. Перушиної, В. Стещенко та інших науковців. Зв'язки між предметами естетичного циклу – музикою, літературою, образотворчим мистецтвом – досліджено О. Борисовою, І. Ляшенком, Н. Міроновою, В. Розумним, Є. Фінченком, Г. Шевченко.

6. Науменко С. И. Психологія музичності та її формування у молодших школярів. – К.: КДПІ, 1993. – 158 с.

7. Линенко А.Ф. К вопросу о педагогической деятельности и педагогическом процессе // Научный вестник. Південноукраїнського педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського. Випуск 6 – 7. – Одеса, 1999. – С. 72 – 76.

8. Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: Навч. Посібн. – Вища шк., 2006. – 382 с.

Подано до редакції 14.12.2008

УДК 37.013.74

АКАДЕМІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ: СТРАТЕГІЧНИЙ ПЛАН РОБОТИ

Бельмаз Ярослава Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент, зав. кафедри практики мовлення та інформаційних технологій,

Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов

Постановка проблеми. Якість вищої освіти – є однією з нагальних проблем сучасності. Причин актуалізації проблеми якості вищої освіти декілька. По-перше, з появою великої кількості вищих навчальних закладів підвищується конкурентність, втілюються риночні підходи щодо вищої освіти, що породжує необхідність визначати якість освіти в економічних категоріях. По-друге, роль відіграють процеси глобалізації та швидкі зміни в економіці й суспільстві, за якими освіта прагне встигнути. В. Байденко називає і такі причини, як розповсюдження транснаціональної освіти, Інтернет, освіта протягом всього життя, розвиток нових педагогічних, соціальних, методологічних підходів до розробки освітніх стандартів тощо [1, с. 180].

Аналіз досліджень і публікацій. Саме через вищезазначені причини у країнах світу, в тому числі і Великій Британії, підіймають питання підвищення якості вищої освіти, і безпосередньо – якості викладання. Так, у 2004 році шляхом об'єднання Інституту навчання та викладання у вищій школі (ILTNE), Мережі підтримки навчання та викладання (Learning and Teaching Support Network – LTSN) і Комітету підвищення якості викладання (Teaching Quality Enhancement Committee – TQEC) було засновано Академію Вищої Освіти (Higher Education Academy – HEA) [2, с. 37].

При написанні статті автором були використані документи Академії вищої освіти. **Мета** цієї статті – розглянути стратегічний план діяльності Академії вищої освіти та можливі шляхи реалізації основних завдань.

Виклад основного матеріалу. Мета Академії вищої освіти – підтримати професорсько-викладацький склад, весь сектор вищої освіти у зв'язку зі змінами, що відбуваються у суспільстві й освіті, а також підвищити якість освіти студентів. Унікальність цього органу полягає, по-перше, в тому що академія є національним лідером у сфері розвитку та оцінювання вищої освіти. По-друге, вона діє як незалежний експерт. По-третє, Академія працює на різних рівнях: з університетами й коледжами, об'єднаннями з окремих навчальних дисциплін, індивідуально з викладачами. І нарешті, Академія об'єднує всі чотири частини Великої Британії, враховуючи їх особливості та специфіку [3, с. 1].

В 2005 році було розроблено стратегічний план дій на 2005-2010 роки. Було визначено шість стратегічних цілей.

1. Бути авторитетним та незалежним органом впливу на сферу навчання та викладання у вищій школі:

- стати організацією-радником, яка заслуговує на довіру;
- встановити партнерські стосунки з органами освіти.

2. Підтримувати освітні установи в їхніх планах удосконалення якості освіти студентів:

- розробити програми підтримки, які б базувалися на потребах Академії;
- працювати з освітніми установами в контексті розвитку їх дослідницької діяльності;
- інформувати освітні установи та давати їм поради щодо проблеми вдосконалення якості навчання у вищій школі.

3. Підтримувати професійний розвиток та професійне визнання професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів:

- сприяти розробці та втіленню структури (схеми) стандартів для професійного визнання;
- акредитувати університетські програми професійного розвитку професорсько-викладацького складу;
- розробляти альтернативні шляхи акредитації для різних груп професорсько-викладацького складу та різних типів вищих навчальних закладів;
- підтримувати прагнення викладачів до професійного розвитку.

4. Підтримувати позитивний досвід навчання студентів:

- співпрацювати з сектором вищої освіти з метою надання високоякісної інформації, порад та підтримки щодо навчальних планів і програм, методів навчання, оцінювання студентів тощо;
- бути ключовим джерелом інформації щодо позитивного досвіду навчання студентів;
- підтримувати інтернаціоналізацію навчання студентів.

5. Проводити дослідження та оцінювання з метою вдосконалення якості навчання студентів:

- відігравати провідну роль у визначенні та оцінюванні досліджень, що пов'язані з навчанням і викладанням у вищій школі;
- синтезувати й аналізувати дослідження з проблеми навчання та викладання у вищій школі;
- забезпечувати якісний аналіз та рекомендації щодо навчання студентів.

6. Бути відповідальною, ефективною і чуйною до проблем освіти організацією:

- виявити ті освітні організації, які потребують підтримки Академії;
- забезпечувати відповідальне користування джерелами;
- отримати визнання як доброго роботодавця;
- привести в дію професійну систему, яку розробляє Академія;
- розробляти і втілювати маркетингову та комунікативну стратегії [4].

Ефективний стратегічний план не може бути статичним, під впливом різних факторів він змінюється, вдосконалюється. Так сталося і зі стратегічним планом Академії вищої освіти – у 2008 році було розроблено новий стратегічний план на 2008-2013 роки. Основними факторами, які розкрили нові

Звертаючись до цих документів, слід мати на увазі, що в царській Росії політичний розшук був здебільшого інститутом позасудового переслідування людей і збору відповідної інформації. Тому до вказаних вище підгруп слід додати ще одну – матеріали, що відкладалися у каральних органах і не доходили до суду [9, 389].

Обсяг судово-слідчих документів у різні періоди історії був неоднаковим. До початку XIX ст. судово-слідчих справ збереглося небагато, проте звернення до них дає можливість конкретніше уявити форми протесту народних мас проти існуючого ладу.

З XIX ст. відклалися свідчення про численні політичні процеси в Росії, що торкнулися багатьох сектантів із України. Унаслідок секретності судово-слідчі матеріали за цими та іншими процесами довго не видавалися, хоча в архівах їх збереглася величезна кількість.

Сучасна система освіти повинна розкривати перед випускниками ВНЗ нові горизонти наукової діяльності. Необхідно поєднувати максимальну свободу вибору діяльності та одночасно формувати нове мислення, діловитість, виховувати творчу особистість, яка буде прагнути бути безпосереднім учасником раціоналізаторських процесів в Україні.

Тому архівні джерела необхідно використовувати в процесі розвитку пізнавальних умінь майбутніх учителів історії. На основі роботи з документальними матеріалами в студентів формуються дослідницькі навички, ними засвоюється методика процесу отримання й перевірки власних знань, розвивається пізнавальний інтерес до предмета. Робота з документальними матеріалами сприяє самостійному пошуку фактів і складанню на їх основі історично виваженого й обґрунтованого підходу. Створюється прецедент такого історичного дослідження, яке студент здійснює сам.

Висновок. Отже, активність, самостійність, творчість, здатність адаптуватися до стрімких змін у світі – ці риси особистості майбутнього вчителя історії стануть найважливішими на сучасному етапі історичного розвитку. Їх формування вимагає нових підходів до процесу навчання, переосмислюється самоцінність знань, натомість зростає роль умінь здобувати, переробляти інформацію, одержану з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку та самовдосконалення людини.

Оволодіння сучасною теорією і методикою джерелознавства відкриває перед майбутніми вчителями історії можливість прилучитися до пошукової науково-дослідної роботи. Опанування мистецтвом пошуку, виявлення і опрацювання архівних джерел, навчить здобувати достовірну інформацію, реконструювати на їх основі події та історичний процес у цілому, допоможе стати повноцінним істориком-дослідником і педагогом, здатним створювати наукові праці і забезпечувати належним чином навчальний процес.

Література

1. Державний архів Автономної Республіки Крим (ДААРК), ф. 26, оп. 4, спр. 617, 20 л.
2. ДААРК, ф. 26, оп. 4, спр. 621, 17 л.
3. ДААРК, ф. 26, оп. 4, спр. 686, 4 л.
4. ДААРК, ф. 26, оп. 4, спр. 755, 6 л.
5. ДААРК, ф. 26, оп. 4, спр. 899, 3 л.
6. ДААРК, ф. 26, оп. 4, спр. 954. – 15 л.
7. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории: Учеб. для студ.

имеющихся у однодворцев, последующих молоканской или духоборческой ереси» [5], справа № 954 «О невыдаче скопцам торговых свидетельств и паспортов на отлучки в другие места» [6], справа № 755 «О том, могут ли молокане и духоборцы владеть землями вне округи их поселения» [4], справа № 686 «О мерах к преграждению распространения секты молоканов» [3], справа № 617 «О недозволении молоканам иметь у себя в работниках и вообще в домах своих людей православного исповедания» [1], справа № 621 «О мерах к преграждению распространения секты скопцов» [2] й т.д.

Отже, актові й діловодні джерела усіх різновидів займають ключове місце у джерельній базі історії України, містять винятково багату й унікальну інформацію і є цілком доступними для студентів – майбутніх учителів історії.

Крім того, для вивчення історичних процесів і явищ велике значення мають статистичні джерела. Вони охоплюють досить різноманітні за змістом і формою носії відомостей, що виникли внаслідок масових обстежень, описів, переписів, запровадження стандартизованого обліку та звітності. Статистика має надзвичайно багато різновидів залежно від того, в яких галузях вона застосовується (промислова, сільськогосподарська, етнічна, демографічна, соціальна, адміністративна, військова, торговельна тощо). Кожен із різновидів має свої характерні риси та особливості.

Відсутність в українського народу протягом кількох століть власної державності призвела до того, що масив статистичних джерел у регіонах України, які входили до складу різних держав, формувалася неоднаково, що відбулося на формі, змісті та обсягу цих джерел.

Статистичні джерела – це досить точний інструмент пізнання процесів, що відбуваються у суспільстві. Звичайно, за умови, що дослідник обов'язково дотримуватиметься наукових засад при їх використанні [9, 375].

З історії сектантів Таврійської губернії в архіві відкладалася значна кількість статистичних документів, які містять відомості про кількість сектантів, їхній статевий-віковий склад, соціальне положення й т.д.

Серед писемних джерел української історії одне з важливих місць займають також судово-слідчі документи. Відомо, що в житті суспільства судові установи завжди відігравали помітну роль. У документах судових органів відображені, як правило, найгостріші проблеми, що стосуються як окремих осіб, так і підприємств, організацій, партій, рухів і суспільства в цілому. Разом з іншими карально-репресивними органами вони захищали існуючий лад, намагаючись запобігти будь-яким виступам проти нього. Все це визначає неабияке значення судово-слідчих документів для вивчення історичних подій. Різноманітні документи і матеріали, що входять до цього різновиду джерел, можна поділити на три підгрупи:

- слідчі матеріали (протоколи обшуку та огляду, протоколи слідства, допитів звинувачених та свідків, очних ставок, донесення агентів, листування слідчих органів, речові докази та ін.);
- судові документи (протоколи судових засідань, допитні листи по справі, вироки судів тощо);
- матеріали прокурорського нагляду (запити, донесення та інші документи прокурорів).

можливості стали такі:

- зміна студентського контингенту: студенти стали більш зрілими, з'явилося більше іноземних студентів, більше студентів стало поєднувати навчання з роботою;
- більше впливу стали мати міжнародні зв'язки, що відбулося і на навчальних програмах, і на методах викладання;
- нові фінансові виклики для студентів, навчальних закладів, фінансових органів;
- підвищення міжнародної конкурентності;
- різноманітність навчальних закладів;
- нові вимоги до професорсько-викладацького складу, включаючи зміни у академічних функціях, поява нових дисциплін, нових шляхів опанування професії тощо;
- зміни у формах та методах викладання, напр., використання інформаційних технологій;
- юридичні зміни [3, с.1-2].

Отже, у 2008 році ще раз були підкреслено головні цінності Академії та визначено п'ять стратегічних цілей. Серед головних цінностей були зазначені високі академічні та професійні стандарти, незалежність, відповідність до потреб освітян та студентів, бажання обміну досвідом, відкритість для всіх викладачів і студентів, самооцінювання, відповідальність, прозорість фінансування. Що стосується стратегічних цілей, то порівняно з попереднім планом, вони були розроблені більш детально: для кожної цілі визначалися завдання, сфера діяльності, цільова група, очікуваний результат, індикатори ефективності. Таким чином, концепція стратегічного плану Академії вищої освіти на 2008-2010 роки передбачає реалізацію таких цілей:

1. Визначити, розробити і розповсюдити інформаційний підхід до підвищення якості навчання студентів.
2. Бути посередником та заохочувати обмін ефективним (позитивним) досвідом навчання та викладання у вищій школі.
3. Підтримувати університети і коледжі у справі здійснення стратегічних змін для поліпшення якості навчання студентів.
4. Інформувати національні освітні установи про справи у сфері вищої освіти та впливати на освітню політику країни.
5. Підвищити статус викладання у вищій школі [3, с.4].

Отже, розглянемо кожну зі стратегічних цілей.

1. Визначити, розробити і розповсюдити інформаційний підхід до підвищення якості навчання студентів.

Завданнями для досягнення цієї цілі стали:

- 1) зібрати, синтезувати та обробити відповідні дані;
- 2) заохочувати використовувати інформаційний підхід до підвищення якості навчання студентів.

Академія прагне залучити вищі навчальні заклади, освітні організації, об'єднання з навчальних дисциплін, а також окремих педагогів-науковців до збору та оцінювання даних щодо викладання у вищій школі, позитивного досвіду підвищення якості навчання студентів. Здійснюється це через наукові

пошуки, використання Інтернету, надання невеликих грантів для педагогічних досліджень. В результаті має спостерігатися підвищення інтересу до дослідницьких організацій, визнання даних, отриманих з наукових досліджень, як ефективного джерела отримання інформації щодо навчання та викладання у вищій школі. Вже на даному етапі на 10% підвищився інтерес до інформації, що надається Академією, серед викладачів вищої школи. Виконання другого завдання реалізується шляхом наукових публікацій, семінарів, конференцій. В результаті участь у таких заходах має стати невід'ємною складовою діяльності кожного педагога, який працює в секторі вищої освіти.

2. Бути посередником та заохочувати обмін ефективним (позитивним) досвідом навчання та викладання у вищій школі.

Завдання:

- 1) встановлювати, будувати та сприяти діяльності різноманітних освітніх спільнот, спілок, організацій;
- 2) підтримувати і просувати професійні стандарти та їх постійний розвиток.

Об'єднання, спільноти, організації допомагають викладачам обмінюватись позитивним досвідом викладання, що, в свою чергу, сприяє підвищенню якості навчання студентів. Академія підтримує такі об'єднання, працює вже з існуючими та постійно проводить моніторинг нових спільнот. Діючи як незалежна організація, Академія виконує роль посередника на різних рівнях з метою заохочення обміну ефективним досвідом навчання та викладання у вищій школі. Академія планує покращити та спростити процес акредитації навчальних програм та програм для підвищення кваліфікації викладачів вищої школи. Також ведеться робота у напрямку узгодження особистих потреб педагога щодо професійного розвитку та вимог навчальних закладів та суспільства для покращення якості вищої освіти.

Як результат, за рік на 10% підвищилася кількість професорсько-викладацького складу, яка входить до якоїсь освітньої організації, безпосередньо збільшилася кількість членів Академії вищої освіти з 18000 до 40000 [3, с.5-6].

3. Підтримувати університети і коледжі у справі здійснення стратегічних змін для поліпшення якості навчання студентів.

Завдання:

- 1) сприяти ефективним змінам в управлінні навчанням та викладанням на інституційному рівні;
- 2) спрямовувати стратегічні зміни, що впливають на якість навчання та викладання до навчальних закладів, працюючи індивідуально та з освітніми спільнотами.

Для реформування вищої освіти необхідна постійна діяльність на різних рівнях. Академія є тим унікальним органом, який проводить активну діяльність щодо вдосконалення навчання та викладання у вищій школі на різних рівнях. Академія буде і надалі розширювати сферу своєї діяльності, підтримувати та розповсюджувати інновації в сфері вищої освіти, запропоновані коледжами й університетами.

Планується, що до кінця запланованого періоду 80% вищих навчальних

суспільства, розвиток соціальних процесів, культури, моралі, приватних відносин тощо [9, 358].

З другої половини XVIII ст. в Україні діяло російське законодавство. За умов самодержавства регламентувалися майже всі сторони життя суспільства, що породило величезний масив законодавчих актів, вивчення яких має важливе значення для з'ясування умов життя українського народу під владою імперії. Законодавчі акти в Росії були кількох видів. Це, насамперед, царські укази, маніфести, устави (акти для окремих відомств), рескрипти (акти, адресовані окремим особам), регламенти (правила роботи певних установ). Крім законодавчих актів, є багато інших різновидів актових джерел. Це нормативні документи органів влади усіх рівнів.

Обсяг документальних джерел з історії України значно зріс у XIX ст. у зв'язку з розширенням сфери діяльності державних органів, а також збільшенням кількості торговельно-промислових підприємств, акціонерних товариств, банків, а згодом і монополістичних об'єднань. Швидко зростала кількість документів, що відображали повсякденну роботу органів влади.

Діловодна документація почала активно відкладатися в Україні з другої половини XVII ст., а в другій половині XIX – на початку XX ст. набула масового характеру. Вона досить численна за різновидами та функціональним призначенням, тому потребує особливої уваги. В Росії, наприклад, послідовно змінювалися три етапи діловодства: приказне (до початку XVIII ст.), колезьке (XVIII ст.), міністерське (з 1802 р.). Кожен із них мав свою систему діловодства, особливості якої необхідно знати для ефективного пошуку й використання у дослідженнях діловодних документів.

Для міністерського етапу діловодства були характерні, зокрема, такі різновиди документів:

- журнали засідань, що були основною формою фіксації обговорення питань в органах влади – Державній Раді, Кабінеті Міністрів, департаментах міністерств, губернських правліннях, місцевих установах. Поряд із протоколами засідань до них додавалися документи, що стосувалися того чи іншого питання. Журнали багатьох установ друкувалися у кількох примірниках;
- звіти вищих і центральних установ, губернаторів і генерал-губернаторів, міністерські й губернські звіти;
- циркулярні накази міністерських департаментів;
- різного роду доповіді (міністерств, осіб вищої адміністрації), донесення губернаторів;
- розпорядження, накази, службове листування, матеріали різного роду комісій тощо.

Відкриття архівних фондів дало можливість значно розширити документальну базу дослідження багатьох проблем української історії, зокрема історії православного сектанства Криму.

Стосовно документів цієї групи, виданих владою у відношенні сектантів Таврійської губернії першої половини XIX ст., можна виділити такі, що характеризують чисельні обмеження прав сектантів. Це ілюструють наступні джерела Державного архіву АРК: справа № 899 «О крепостных людях,

ідеалізоване, і лише сьогодні можна вивчати секти як самостійне релігійне явище, проте регіональна історія сектантства практично не вивчена, хоча й наявна велика кількість джерел, що містять цінний фактичний матеріал. Саме ці архівні джерела можна використовувати у процесі підготовки студентів – майбутніх учителів історії. Крім того, вивчення релігії сприяє становленню толерантної поведінки в суспільстві: насамперед, майбутній учитель повинен бути толерантним, а лише потім він може привити це вихованцям.

Таким чином, використання архівних джерел є найважливішим аспектом підготовки майбутніх учителів історії. Як правило, використовуються джерела з багатьох архівів, наприклад, з історії християнського сектантства Таврійської губернії першої половини XIX ст. в Державному архіві Автономної Республіки Крим зосереджений основний корпус документів із зазначеної теми, але повне вивчення теми потребує залучення джерел з інших архівів. Кримський архів налічує близько 7 тис. фондів, більше 1,3 млн. справ за період з XVI по XXI ст. Архів зберігає документи різних фондів з дореволюційної та радянської історії Криму, що утворилися в результаті діяльності місцевих органів влади та управління, установ економіки, культури, охорони здоров'я, релігійного культу, громадських організацій, а також документи особового походження. З історії релігійного життя Криму наявні документи фондів Таврійського губернського правління, Канцелярії Таврійського губернатора, Таврійської духовної консисторії, Перекопського та Сімферопольського духовних правлень, соборів, церков тощо. Стосовно першої половини XIX ст. більшість джерел з історії сектантів зосереджена в фондах Таврійського губернського правління та Канцелярії таврійського губернатора. Серед документів цих фондів найчисленнішими за кількістю, найрізноманітнішими за формою і найціннішими за значенням є актови, діловодні (справо-чинні), статистичні документи.

Поняття «актови джерела» складне. Як правило, це правові документи, в яких зафіксовані договори, угоди між приватними особами, між державою і приватними особами, між державою і церквою тощо. В науковій літературі прийнято поділяти такі акти на дві великі підгрупи: приватноправові і публічно-правові. У приватноправових актах, що складаються приватними особами, закріплюється вільне волевиявлення громадян із різних питань. Цей вид документів регулює відносини між окремими громадянами. За видами документи цієї групи надзвичайно різноманітні. Публічно-правові акти виникли внаслідок діяльності органів влади, суду та інших установ. Це величезний документальний масив різноманітних за походженням, змістом та формою матеріалів, до складу яких входять документи органів влади, суду, церковних установ, громадських організацій, політичних партій тощо.

Важливе місце серед актових джерел займають законодавчі та нормативні документи органів влади всіх рівнів. Значення законодавчих актів для історика полягає в тому, що саме вони становлять основу всіх правових норм, які, своєю чергою, визначають характер взаємовідносин в усіх сферах життя суспільства. Особливість джерел цього виду визначається тим, що вони відображають історичну дійсність не в фактах, а в юридичних нормах, аналіз яких дає можливість історика робити висновки про політичний та економічний стан

закладів будуть брати участь у партнерських програмах, запропонованих Академією (у 2007 році ця цифра складала 55%), 98% – будуть контактувати з навчальними центрами з окремих дисциплін [3, с.6].

4. Інформувати національні освітні установи про справи у сфері вищої освіти та впливати на освітню політику країни.

Завдання:

1) використовувати свою базу знань та зв'язки з освітніми установами, щоб впливати на розвиток національної політики в сфері освіти;

2) працювати на різних рівнях з метою інтерпретації та втілення національної політики щодо покращення стану викладання та навчання у вищій школі.

Академія планує розвивати свою діяльність на національному рівні, причому включаючи всі чотири частини Великої Британії: Англію, Уельс, Шотландію та Північну Ірландію. Постійно ведеться робота з такими освітніми організаціями, як робоча група Шотландської ради з якості вищої освіти (Higher Education Quality Working Group of the Scottish Funding Council), Комітет з якості оцінювання навчання та викладання (Quality in Assessment of Learning and Teaching Committee), який входить до Суспільної ради вищої освіти Англії (Higher Education Funding Council for England), Комітет навчання та викладання Суспільної ради вищої освіти Уельсу (Learning and Teaching Committee of the Higher Education Funding Council for Wales), Керівна група національного дослідження студентів (National Student Survey Steering Group). Найближчим часом Академія встановить партнерські стосунки з такими установами, як Агенція забезпечення якості (Quality Assurance Agency), Керівна фундація вищої освіти (Leadership Foundation for Higher Education), університети Англії, Шотландії, Уельсу, Північної Ірландії. Розповсюдження інформації буде відбуватися за допомогою лекцій, публікацій, веб-порталів, форумів. Вже більшість дослідників проблем, пов'язаних з вищою освітою, визнають, що Академія має чималий вплив на формування національної політики в цій сфері та сприяє покращенню якості викладання та навчання у вищій школі [3, с. 7].

5. Підвищити статус викладання у вищій школі.

Завдання:

1) відзначати ефективне викладання на національному рівні;

2) заохочувати і нагороджувати кращих викладачів на інституційному рівні.

Якість викладання у вищих навчальних закладах Великої Британії визнана на світовому рівні. Академія сподівається, що через визнання, нагороди, підтримку кращих педагогів вищої школи, підвищиться статус викладача і викладання як науково-педагогічна діяльність залишиться пріоритетом для національної політики в сфері освіти [3, с.7].

Висновки. Отже, Академія вищої освіти поступово та методично намагається досягти високого рівня викладання та навчання у вищих навчальних закладах Великої Британії. Розробивши даний стратегічний план, керівники Академії зазначають деякі проблеми, з якими їх організація може зустрітися або вже зустрілася:

1) Академія одноосібно не в змозі зібрати достатньо інформації, щоб забезпечити дослідницьку службу;

2) Підвищення вимог до діяльності викладача вищої школи у всіх сферах може заважати саме процесу вдосконалення викладання;

3) Труднощі виникають з залученням до співпраці з Академією викладачів з великим досвідом роботи;

4) Професійні стандарти та професійний розвиток професорсько-викладацького складу не визнаються пріоритетом у певній кількості університетів;

5) Спостерігається зменшення фінансування стратегічних реформувань щодо навчання у вищій школі, що призводить до зменшення можливостей будь-яких змін у цій сфері;

6) Учасники педагогічного процесу (мається на увазі викладачі, об'єднання з навчальних дисциплін) не беруть активної участі у процесі змін навчання студентів;

7) Влада не завжди прислухається до порад Академії;

8) Не зовсім зрозумілий механізм впровадження заходів, що пропонуються Академією;

9) Суспільною радою вищої освіти Англії ініційовано скасування Національної спілки вчителів;

10) Існують суперечливі думки щодо критеріїв визнання і нагородження викладачів та їх впливу на діяльність професорсько-викладацького складу [3, с.8].

В даний момент Академія вищої освіти постійно проводить моніторинг свої досягнень на всіх рівнях, коригує деякі моменти стратегічного плану, намагаючись виконати головну свою місію – підвищення якості викладання та навчання у вищій школі.

Резюме. Якість вищої освіти – головна проблема сучасності. В статті розглянуто стратегічний план діяльності Академії вищої освіти Великої Британії та можливі шляхи реалізації основних завдань.

Ключові слова: вища освіта, Академія вищої освіти, викладач, якість освіти.

Резюме. Качество высшего образования – основная проблема современности. В статье рассмотрен стратегический план деятельности Академии высшего образования Великобритании и возможные пути его реализации.

Ключевые слова: высшее образование, Академия высшего образования, преподаватель, качество образования.

Summary. The quality of the higher education is the main problem of the present time. In the article the strategic plan of the Higher Education Academy of Great Britain is examined. The main ways of its implementation are analysed.

Key words: higher education, the Higher Education Academy, teacher, quality of education.

Література

1. Байденко В.И. Болонский процесс: курс лекций / В.И. Байденко – М.: Логос, 2004. – 208 с.
2. Бельмаз Я. М. ИТНЕ – уникальный орган профессионального развития преподавателей Великобритании: процесс заснування / Я. М. Бельмаз // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. праць. – Запоріжжя, 2006. – Вип. 40. – С. 33-37.
3. The Higher Education Academy. 200802013 Draft Strategic Plan. – HEA, February, 2008. – 13 p.
4. The Higher Education Academy. Strategic plan 2005-2010. – http://www.heacademy.ac.uk/assert/York/documents/resources/web0288_strategic_plan_2005-2010.pdf.

Подано до редакції 21.12.2008

методичній класифікації, інші ж види вмінь варіюються залежно від цілей шкільної історичної освіти. Для того, щоб жити у такому мінливому світі, студентів, вважають зарубіжні методисти-історики, необхідно вміти:

- знаходити, трактувати й аналізувати різні види інформації, особливо архівних джерел;

- формулювати доречні питання і приходити до відповідальних і збалансованих рішень;

- бачити інші точки зору, визнавати і сприймати цю різноманітність;

- критично оцінювати історичні явища;

- формулювати незалежні і зважені судження, робити обґрунтовані висновки на основі аналізу архівних джерел і вивчення широкого спектра точок зору;

- оцінювати різні версії і думки про минулі історичні події, визнаючи, що деякі джерела можуть бути необ'єктивними, пояснювати причини такої необ'єктивності і т. д. [Там само].

Виходячи з даної методологічної концепції, ми вважаємо складовою змісту історичної освіти сукупність адекватних цілям і завданням навчання історії прийомів навчальної роботи і прийомів розумової діяльності, що є основою вмінь, якими мають опанувати студенти.

Спеціальні уміння, які розвиваються при цьому, можна умовно розділити на інформаційні та інтелектуальні. До інформаційних умінь відносять способи діяльності, пов'язані з пошуком, одержанням інформації з різних видів джерел (письмових, образотворчих, речовинних та ін.), її відтворенням (розповідь, опис, виклад та ін.) і письмовою фіксацією (складання плану, опорного конспекту, тез та ін.) [10, 60].

Значно ефективнішими інформаційні вміння будуть, якщо поряд з ними використовують інтелектуальні. До інтелектуальних умінь відносять здібності студентів реконструювати й інтерпретувати історичні події, явища, процеси, порівнювати й оцінювати їх.

Така класифікація умінь досить умовна, оскільки сприйняття відомостей про минуле водночас вимагає їх осмислення й розуміння. Такий поділ досить зручний для вчителя, тому що дозволяє йому планувати хід навчання з урахуванням особливостей формування у школярів здібностей до того чи іншого виду діяльності.

Для того, щоб мати можливість створювати наукові праці, використовувати їх у навчальному процесі необхідні документальні джерела та матеріали, майбутньому вчителю необхідно створити так званий фонд документальних матеріалів у власному портфелі студента. Такий фонд має бути сформований з різних джерел, об'єднаних за відповідними темами.

Відомо, що дослідження специфічних особливостей суспільного буття в різні історичні епохи найкраще можна розкрити через аналіз форм релігійного інакомислення, в яких народні світогляд і світосприйняття отримали своє цілком завершене втілення. Так, наприклад, вивчення релігійного сектантства набуває сьогодні особливої актуальності, поступово висуваючись на передній план, чим пояснюється зростаючий останнім часом інтерес. В попередні епохи вивчення сектантства як культурно-історичного явища було вкрай

тоталітарним режимом. Опрацювання потужних інформаційних пластів зарубіжної архівної та бібліотечної україніки є першочерговим завданням сучасної історичної науки. Вивчення джерел, насамперед архівних, набуває особливої значимості в системі підготовки майбутніх учителів історії.

Щодня кожна людина отримує і поглинає величезний масив інформації, повідомлень через засоби масової комунікації: з газет, телебачення, радіо, а також у процесі спілкування з іншими людьми, у повсякденному житті людина постійно звертається до нормативних (правових) документів, створює або читає тексти особистого характеру. Щоб не потонути в цій інформації, не заплутатися, не стати жертвою маніпуляції й дезінформації, щоб вміти виділити з неї практично значущу для себе інформацію, потрібно упевнено орієнтуватися в ній, тому роботу на сучасному занятті історії неможливо уявити без критичного опрацювання джерел. Саме такий підхід дозволяє сформулювати в студентів спеціальні вміння, пов'язані зі специфікою пізнавальної діяльності під час вивчення архівних джерел.

Аналіз останніх публікацій. Проблеми розвитку пізнавальних умінь висвітлено в сучасних працях знаних педагогів, методистів і фахівців, серед них: К. Баханов, Ф. Левітас, О. Панченко, О. Пометун, О. Салата, Г. Фрейман та ін.

Мета статті – розглянути та узагальнити методичні аспекти розвитку пізнавальних умінь майбутніх учителів історії шляхом використання архівних матеріалів.

Виклад основного матеріалу. У зміст освіти, окрім знань про навколишній світ, входять знання про способи діяльності й досвід її здійснення, втілений у пізнавальних умінях і навичках. Розглянемо значення понять «пізнавальні вміння». Пізнавальні вміння в методиці навчання історії Ф. Левітас визначає як «підготовленість до свідомих і точних дій (розумових і практичних)» [10, 61], С. Гончаренко – як «здатність послідовно застосовувати всю сукупність навчальних і розумових дій... при вивченні нового матеріалу чи матеріалу, який відрізняється від раніше вивченого, при розв'язанні незнайомих пізнавальних питань і завдань» [8, 58]. Таким чином, ці два визначення доповнюють одне одного і дають можливість виділити основні відмінності пізнавальних умінь. Аналіз структури пізнавальних умінь підводить до їх розподілу на елементарні, прості і складні, що допомагає виділити етапи, дотриматись послідовності й наступності у формуванні навчальних дій [7].

О. Пометун класифікує пізнавальні вміння за змістом: на загальнонавчальні і спеціальні, предметні. До першої групи відносяться вміння: планувати свою навчальну діяльність, застосовувати найбільш раціональні способи навчальної праці, здійснювати самоконтроль і самооцінку, шукати потрібну літературу, виступати з доповідями і короткими повідомленнями тощо. До спеціальних умінь належать ті, що потрібні у навчанні конкретного предмета (споріднених навчальних дисциплін) [11, 72].

У середині цієї категорії виділяють кілька видів. Загальновизнаною і стабільною групою спеціальних пізнавальних умінь у навчанні історії є хронологічні і картографічні вміння. Вони присутні в кожній історико-

УДК 371

САМООРГАНІЗАЦІЯ ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА В РЕКРЕАЦІОННИЙ ПЕРІОД НА ПРИМЕРЕ ТУРИСТИЧЕСКОГО ОТДЫХА В КРЫМУ

Береснева Марина Анатольевна

*Таврический национальный университет им. Вернадского
(г. Симферополь)*

1. Постановка проблеми. На стыке эпох, во времена распада и образования новых государств, изменений общественных отношений, распространения кризисных явлений в самых разных областях жизни особую актуальность приобретают вопросы самоорганизации. Личная организованность становится важнейшим навыком для выживания в современном мире, где добиваются успеха лишь те, кто умеет эффективно организовывать себя и свое окружение в разнообразных видах деятельности.

В самоорганизации жизни каждого индивида значительную роль играет рекреационный период, который в настоящее время в психологии изучен недостаточно полно. Деятельность в рекреационных условиях может рассматриваться как целостная составляющая процесса самоорганизации всей жизни субъекта. Несмотря на то, что рекреационное существование ограничено временным, а часто - и пространственным интервалом (отпуск, санаторное лечение и т.д.), оно не только включает в себя все элементы самоорганизации жизни, но и позволяет рассматривать их более «выпукло» и «остро» за счет смены обстановки, ситуаций фрустраций и т.д. В связи с этим изучение самоорганизации жизни в рекреационный период приобретает особую актуальность и имеет перспективы дальнейшего развития.

2. Аналіз останніх досліджень та публікацій. Для раскрытия причинно-следственных связей в поведенческом акте Б. Ф. Ломов вводит понятие «системообразующий фактор», который определяет в каждом конкретном случае особенности психического отражения предмета, средств и условий деятельности, а также уровень и динамику ее регуляции.

Системообразующий фактор (далее СОФ) в любой системе – это такое образование, «ядро» системы, главным образом, под влиянием которого складывается качественная специфика системы, с одной стороны, и сохраняется ее устойчивость, с другой стороны [3, с.101].

По В.К.Калину СОФ в трудовой (или какой-либо другой предметной, социально исследуемой) деятельности складывается в самом начале ее освоения – это связка двух психологических компонентов: первичной мотивации и целей деятельности. В дальнейшем СОФ продолжает развиваться и может значительно трансформироваться. В. К. Калинин подчеркивает, что СОФ начинает складываться уже с первых попыток выполнения деятельности: « В актуалгенезе деятельности можно выделить два этапа в становлении ее организации: 1) образование системообразующего фактора «мотив-цель»; 2) формирование развитой функциональной организации деятельности» [2, с. 41].

3. Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Период самоорганизации жизни человека, в который он восстанавливает (поддерживает и укрепляет) свое психическое и физическое здоровье называется *рекреационным периодом*. Самоорганизация

человека в рекреационный период выступает способом саморазвертывания и самореализации меры совершенствования личности, также как и в другие периоды его жизни.

Деятельность, осуществляемая в свободное время человека, протекающая на специализированных территориях, находящихся вне его постоянного жительства и направленная на восстановление (поддержание и укрепление) его психического и физического здоровья является *рекреационной деятельностью* [4, с.30]. По характеру и целевой функции, в Крыму осуществляются курортно-оздоровительный, лечебно-реабилитационный, спортивно-оздоровительный и культурно-познавательный вид рекреационной деятельности [1, с.10].

В связи с тем, что существует значительное разнообразие видов рекреационной деятельности, особенностей рекреационных условий, временных интервалов рекреационного периода, при проведении эмпирического исследования возникла необходимость ограничить вариативность данных параметров, входящих в компонентный состав рекреационной ситуации. Поэтому, ограничивая пространственные и временные рамки рекреационной деятельности, в качестве ситуационной модели нашего исследования в дальнейшем будет рассматриваться культурно-познавательный вид рекреационной деятельности (на примере экскурсионных туров), осуществляемый в рекреационных условиях Крымского полуострова в течение суточного цикла рекреационного периода.

В качестве психологических детерминант системообразующего фактора рекреационной деятельности были выявлены ценностно-мотивационно-смысловые комплексы, в которые входят следующие образования:

- 1) на уровне потребностного блока: первичная мотивация, включающая актуализируемые потребности;
- 2) на уровне целевого блока: цели рекреационной деятельности, учет условий достижения целей рекреации, оценочный компонент рекреационной ситуации, модель потребностных результатов;
- 3) на уровне ценностно-мотивационного блока: психологические образования, участвующие в процессе внутренней поисковой активности: предпочтения индивида к определенным видам рекреационной деятельности, учет своих возможностей при выборе определенных рекреационных ситуаций, иерархия личностных ценностей (принципы, идеалы, убеждения); психологические образования, участвующие в процессе внешней поисковой активности: эмоциональное состояние человека в процессе рекреационного периода в конкретной рекреационной ситуации.

Совместное функционирование выше описанных психологических детерминант представляет собой динамическую функциональную структуру – ценностно-мотивационно-смысловую систему, обуславливающую стратегию самоорганизации жизни человека в рекреационный период.

В процессе поиска соответствующего диагностического аппарата был осуществлен подбор методик наиболее оптимально выявляющих обозначенные критерии системообразующего фактора рекреационной деятельности человека на примере отдыха в Крыму.

4.Формуливання цілей статті (постановка завдання). *Объектом*

особливостей, значимих для даної професії. Дослідженнями в цьому напрямку займалися: Н.В.Алексеева, К.А.Альбуханова-Славська, А.А.Бодальов, В.А.Бодров, Б.Ф.Ломов, О.К.Тихомиров, В.А.Чебикін, Р.В.Штрейдер та ін. [2, с. 11-12].

Висновок. Беручи до уваги недостатність інформації в науковій літературі та малу кількість досліджень із проблем специфіки діяльності гірничорятувальників, її основних видів в межах ВГРЧ України, а також зростаючими вимогами держави й суспільства щодо ефективності діяльності гірничорятувальної служби в справі запобігання надзвичайних ситуацій на шахтах країни, ми вважаємо доцільним на основі комплексної оцінки індивідуально-психологічних особливостей особистості гірничорятувальників, їх професійно важливих якостей розробити професіограму їх діяльності.

Резюме. В статті розглядаються загальні концепції розвитку особистості в діяльності, теоретичні підходи до професійної діяльності, сучасні підходи щодо вивчення особливостей діяльності фахівців гірничорятувальної служби, а також практичні походи щодо професіографування.

Ключові слова: професійна діяльність, надзвичайна ситуація, психограма, професіограма.

Резюме. В статье рассматриваются общие концепции развития личности в деятельности, теоретические подходы к профессиональной деятельности, современные подходы к изучению особенностей деятельности специалистов горноспасательной службы, а также практические походы к професіографированию.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, чрезвычайная ситуация, психограмма, професіограмма.

Summary. The general conceptions of development of personality in activity, theoretical going near professional activity, modern going near the study of features of activity of specialists of mine-rescue service, and also practical hikes of profession are examined in the article

Keywords: professional activity, extraordinary situation, psychogramme profesіogramme

Література

1. Климов Е.А. Психология профессионала. - М.: Изд-во «Институт практической психологии». - Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. - 400 с.
2. Лебедев В.И. Личность в экстремальных условиях. - М.: Политиздат, 1989. - 345 с.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М., 1996. - 460 с.
4. Огляд стану організації робіт за 2007 р. Макіївського науково-дослідницького інституту з безпеки робіт в гірничій промисловості /О.М.Брюханов. – Макіївка: Сб. наук.пр. МакНДІ, 2007.
5. Соболев Г.Г. Горноспасательное дело. - М., «Недра», 1972. - 142 с.
6. Смирнов Б.А., Долгополова Е.В. Психология деятельности в экстремальных ситуациях. - Х.: Изд-во Гуманитарный центр, 2007. - 237 с.
7. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способностей человека. - М.: Логос, 1996. - 413 с.

Подано до редакції 07.12.2008

УДК 371

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ АРХІВНИХ МАТЕРІАЛІВ

Скрябіна Тетяна Олегівна, кандидат педагогічних наук, в.о. доцента кафедри історії правознавства РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта),

Івлєва Яна Анатоліївна, асистент кафедри історії й правознавства РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Постановка проблеми. З відновленням державної незалежності України склалися сприятливі умови для подальшого збагачення і поповнення джерельної бази української та зарубіжної історії, творчого розвитку самої джерелознавчої теорії і практики. В Україну повертаються джерельні архівні матеріали, документальні збірки, спадщина істориків української діаспори, праці українських істориків, а також репресованих авторів, що були заборонені

Слід зазначити також, що Донбас є одним з основних постачальників чорного палива Україні й країнам ближнього зарубіжжя, а Донецький басейн найбільш великим вугільним басейном у країнах СНД. І від того, наскільки кваліфіковано й професійно будуть підготовлені фахівці гірничорядувальної служби напряму залежать не тільки своєчасна ліквідація надзвичайних ситуацій на шахтах і допомога постраждалої, але й збереження в скарбниці держави чималих коштів за рахунок попередження цих аварій.

Дослідження діяльності й особистості гірничорядувальників в екстремальних умовах є сферою зовсім новою. Соціально-психологічні особливості ВГРЧ та особистості професійного гірничорядувальника детермінують ефективність діяльності в екстремальних умовах.

Професійна діяльність в екстремальних умовах висуває особливі вимоги до особистості суб'єкта діяльності, коли йде мова про окремого гірничорядувальника або воєнізований гірничорядувальний загін як соціальний об'єкт. Саме суб'єктивний фактор діяльності може змінюватися, удосконалюватися, адаптуватися до екстремальних умов. Професіоналізм гірничорядувальника проявляється не тільки в знанні техніки, тактико-технічної стратегії діяльності, але й в інтеріоризації особливого функціонального стану організму, що дає можливість адекватно, професійно реагувати на екстремальні умови.

Екстремальні умови створюють такі ситуації, у яких гірничорядувальнику необхідно приймати самостійні рішення, брати на себе відповідальність за них. Це, як правило, ситуації ризику. У цих обставинах гірничорядувальник керується не тільки формальними правилами, але й створює нові, особливо в нетрадиційних умовах, коли звід формальних правил виявляється неефективним, і рятувальник, приймаючи рішення, може розраховувати на власну інтуїцію. Правила й норми в цьому випадку інтерпретуються залежно від конкретної ситуації. Зокрема, в основі мотивації допомоги, дій по порятунку потерпілих у ситуації ризику, лежить ідентифікація гірничорядувальника з ситуації, своїх здатностей і можливостей.

Важливе місце у вивченні діяльності в екстремальних умовах займають роботи, присвячені прийняттю рішень у ситуаціях невизначеності або ризику. У цьому напрямку провели роботу А.І.Мечетов, Н.В.Рехтіна, В.Н.Смирнов, А.М.Столяренко та ін. [6, с.11-12].

Однією із складових ефективної професійної діяльності гірничорядувальника є індивідуально-психологічні особливості особистості. Людина включається в діяльність в екстремальних умовах як особистість, тому істотне значення мають професійно значимі якості особистості, з одного боку, і використання компенсаторних механізмів особистості для вироблення індивідуального стилю діяльності й стратегії поведінки, з іншого.

Особлива увага приділяється розробці професійно значимих якостей особистості, що сприяють або заважають досягненню результату в діяльності в екстремальних умовах. Специфіка цієї діяльності начебто «притягає» людей з певними якостями, крім того, ділові й особистісні якості піддаються адаптаційним впливам, умови навчання й діяльності, формують індивідуальний стиль компенсування недостатньо розвинених індивідуальних

исследования является организация жизни человека в рекреационный период. Предмет исследования - психологические особенности самоорганизации жизни в рекреационный период. Цель исследования заключалась в том, чтобы определить индивидуальные и типические особенности самоорганизации жизни человека в рекреационный период, вычленив системообразующий фактор рекреационной деятельности.

Достижение поставленных целей в данной работе потребовало решения следующих задач:

1. Разработать методолого-теоретическое обоснование изучения самоорганизации жизни человека в рекреационный период.
2. Раскрыть индивидуальные и типические особенности деятельности по самоорганизации жизни человека в рекреационный период.
3. Проанализировать структуру системообразующего фактора рекреационной деятельности приезжих и местных рекреантов.
4. Создать типологию рекреантов на основе их принятия решения о виде путешествия и особенностей их системообразующего фактора рекреационной деятельности.

В качестве гипотез в данном исследовании выдвинуты следующие положения:

1. Выбор рекреантом вида путешествия детерминирован структурой системообразующего фактора рекреационной деятельности.
2. Основу системообразующего фактора самоорганизации жизни составляет определенное сочетание ценностно-мотивационно-смысловых комплексов (образований).
3. Системообразующий фактор рекреационной деятельности человека имеет типологические особенности и является составляющей основы становления системообразующего фактора самоорганизации жизни.

Организация эмпирической части исследования реализовывалась при поддержке Крымского акционерного общества по туризму и экскурсиям «Крымтур» в четырех дочерних предприятиях: Судакском, Евпаторийском, Алушкинском, Феодосийском бюро путешествий и экскурсий. С использованием личного интервью с помощью тестовых тетрадей были опрошены 209 рекреантов в Крыму (из них 102 местных и 107 приезжих). Выборка была гетерогенной, в нее вошли испытуемые разного социального статуса, образовательного уровня, профессиональной и этнической принадлежности.

С целью изучения индивидуальных и типических особенностей деятельности человека по самоорганизации жизни в рекреационный период и анализа структуры системообразующего фактора были созданы тестовые тетради, в которые были включены следующие методики:

- 1) авторская методика «Оценка проведенной и идеальной экскурсии» разработанная при совместном сотрудничестве М.А.Бересневой и главного инспектора по экскурсионной работе АО «Крымтур» Л.П.Письменной;
- 2) шкала из опросника психоэмоционального напряжения О.С. Копиной;
- 3) типы эмоциональной направленности личности по Б.И.Додонову;
- 4) ценностные ориентации М. Рокича;

5) опросник мотивов в туризме К.В.Коростелиной;

6) авторская методика исследования стереотипов об экскурсиях и экскурсоводах разработанная М.А.Бересневой и Л.П.Письменной;

7) самооценка осведомленности, интереса и отношения к Крыму, разработанная М.А.Бересневой в соавторстве с Н.В.Киселевой;

8) ранжирование видов экскурсий по их привлекательности, разработанное М.А.Бересневой в соавторстве с Л.П.Письменной.

Для уменьшения количества отказов участия в исследовании и повышении мотивации объективности ответов, было разработано специальное обращение к испытуемым, а также выделен ряд сувениров с крымской символикой, которые безвозмездно вручались в подарок участникам эксперимента, во время проведения экскурсионной программы.

В исследовании представлены четыре рекреационных района Крымского региона из шестнадцати, а именно: Восточно-Южнобережный, Сакско-Евпаторийский, Западно-Южнобережный и Феодосийский.

Для обработки полученных данных и графической презентации результатов использовался компьютерный пакет статистических программ STATISTICA.

5. Вклад основного матеріалу дослідження. Подтвердить теоретические выкладки о структуре системообразующего фактора рекреационной деятельности человека и проанализировать ее особенности позволили кластерный и факторный анализы данных на основе 185 параметров. Факторный анализ позволил отследить связи, существующие между компонентами ценностно-мотивационно-смысловых систем, сформированными у группы испытуемых, кластерный анализ выявил типологию рекреантов, обусловленную особенностями их системообразующего фактора рекреационной деятельности и принятием решения о виде путешествия.

Выбор рекреантом вида экскурсионного путешествия детерминирован структурой системообразующего фактора рекреационной деятельности.

При выборе вида рекреационной деятельности рекреант руководствуется моделью, обусловленной психологическими особенностями его ценностно-мотивационно-смысловой системы. Первую («традиционную») модель составляют искусствоведческие, литературные, исторические, архитектурно-градостроительные, паломнические, этнографические, природоведческие маршруты и посещение зоопарков, дельфинариев, цирков, аквариумов; вторая («экзотическая») модель образуется подводными, конными, турами с охотой, экскурсиями на вертолетах, дельтапланах, маршрутами по скалам.

В структуру системообразующего фактора «традиционной» рекреационной деятельности местных испытуемых входят следующие ценностно-мотивационно-смысловые комплексы (табл.1): направленность на личностное развитие (фактор 5), нарциссический комплекс (фактор 4), комплекс рациональности (фактор 3), комплекс эмоциональной теплоты (фактор 6) и наличие некой неудовлетворенности своим благополучием на уровне потребностного блока (фактор 1). На уровне целевого блока в модель потребностного результата (фактор 2) рекреационной деятельности входят

Значний внесок у розробку понять «екстремальні ситуації», «психічний стан особистості в екстремальних умовах», «роль й значення стану тривоги», «стресові стани» внесли роботи Ю.А.Головахи, Л.А.Кітаєва-Смика, В.І.Лебедева, Н.І.Наєнко, А.А.Стрельніков, У.Смірнов [2, с.11].

Професійна діяльність осіб, що беруть участь у рятувальних операціях, як правило, протікає в екстремальних умовах, детермінованих впливом великого різноманіття факторів різного характеру: від природно-кліматичних і фізичних до психологічних, роль і вагомість яких при зміні ситуаційних умов також можуть істотно мінятися. Основними професійними групами, діяльність яких реалізується в екстремальних умовах, є рятувальники, пожежні, воєнізовані газо- і гірничорятувальні служби й ін. Особливу групу представляють створені при шахтах воєнізовані гірничорятувальні частини (ВГРЧ).

Гірничорятувальні роботи на шахтах виконуються спеціалізованими командами, названими гірничорятувальними частинами. У завдання ВГРЧ входить: порятунок людей, наздогнаних аварією, надання допомоги постраждалої після аварії, ліквідація аварій і їхніх наслідків, гасіння підземних пожеж і пожеж у будинках на поверхні, якщо вони можуть поширитися й на гірські вироблення, здійснення ряду заходів щодо попередження рудничних аварій [5, с. 4-7].

Вугільні шахти, особливо Донбасу, за умовами залягання шарів є найбільш складними в порівнянні з іншими країнами. Середня глибина розробки перевищує 700 м, а 33 шахти працюють на глибині 1000 - 1400 м.

Близько 88% шахт газові, 60% - небезпечні по вибухах вугільного пилу, 53% - небезпечні по раптових викидах і гірських ударах, а 20% - по самозайманню вугілля. В 30% очисних і підготовчих вибоїв температура повітря перевищує санітарні норми (+ 26°C). Більше половини шахт працюють понад 50 років, а три чверті їх мають складні вентиляційні мережі, двох і більше східчастих транспорт. У цілому до половини стаціонарного встаткування, транспортних засобів і збиральної техніки відбули свій термін і вимагають заміни [4, с.1-2].

За минулі 10 років у період з 1997 р. по 2007 р. у підземних виробленнях відбулося 38 вибухів газу й пилу, 87 спалахів метану, 1153 газодинамічних явища, 1057 завалів гірських вироблень, 552 підземні пожежі. За цей період загинуло 3458 чіл., у тому числі 1367 чіл. - у результаті 200 аварій із груповим травматизмом. Аналіз стану охорони праці у вугільній галузі України, виконаний в 2001 році Державним Макіївським науково-дослідним інститутом з безпеки робіт у гірській промисловості (МакНДІ), підтверджує, що безпека праці шахтарів залежить від цілого комплексу об'єктивних і суб'єктивних причин, включаючи гірничо-геологічні умови, стану шахтного фонду й гірничошахтного устаткування, наявності кваліфікованих кадрів і засобів протияварійного захисту, високу організацію робіт і дисципліну праці [4, с. 4-5].

Досвід діяльності служб надзвичайних ситуацій, і, зокрема, ВГРЧ, показує, що на сьогоднішній день *актуальною є проблема* забезпечення належної професійної й психологічної готовності фахівців-гірничорятувальників.

В останнє десятиріччя проблеми професіоналізму стали предметом пильного розгляду психологічної науки (роботи О.В.Габдрєєва, Є.А.Клімова, А.К.Маркової, Н.С.Пряжнікова, В.Д.Шадрікова та ін.). Наявні теоретичні розробки й накопичені емпіричні дані за різними видами професійної діяльності дають можливість говорити про істотне просування за шляхом пізнання сутності професіоналізму як психологічного феномена [3, 7].

На початку 20-х років вітчизняні дослідники працювали над створенням власного підходу до психологічного дослідження професійної діяльності. [1, с. 98]. У цьому напрямку заслуговують на увагу роботи методичного й практичного характеру Н.А.Бернштейна, А.В.Білібіна, В.Т.Баранова, Є.С.Брайловського, Г.І.Левігуровича, А.К.Гастєва, В.Д.Котлярова, Н.Д.Левітова, В.І.Рабіновича, А.І.Розенблюма, І.П.Четверікова та ін.

У другій половині 20-х р., незважаючи на відсутність загальнометодичної та теоретичної основи дослідження у вітчизняній психологічній науці, дослідники формують деякі принципи, методи й прийоми психологічного вивчення професійної діяльності та оформляють їх у спеціальний підхід – професіографію. Сутність цього підходу виражена в самому понятті «професіографія»: описово-технічна й психофізіологічна характеристика різних видів професійної діяльності. У результаті професіографування складалася професіограми професій – сукупність знань (соціально-економічних, технологічних й психофізіологічних) про професію й організацію праці, а також психограми професій. Психограмма – психологічний «портрет» професії, представлений групою психологічних функцій, які актуалізовані конкретною професією. [3, с.34-35]. А.К.Маркова, розвиваючи ідеї «модульного підходу», до професіографування пропонує свій, оригінальний «задачно-особистісний модульний підхід». До складу модуля входить «з'єднання не просто окремої нормативної трудової дії й бажаної психологічної якості, а сполучення певного завдання діяльності й пов'язаних з нею предметів, умов, дій, результатів з рядом психологічних якостей». Вона, погоджуючись із міркуваннями Е.Ф. Зеєра, доповнює запропоновану їм систему професійної компетентності ще й екстремальною компетентністю в екстремальних ситуаціях. [3, с. 67-68].

У наступний час представники цілого ряду професій трудяться й живуть в екстремальних умовах природного або штучного середовища перебування. Екстремальні умови – це крайні жорсткі умови (максимальні або мінімальні) для існування організму людини, неадекватні його вродженим і придбаним властивостям, тобто умови, що перебувають на межах толерантності. Такі умови життєдіяльності можуть бути стресорними факторами, що приводять до появи функціональних станів, обумовлених як динамічна неузгодженість, і зумовлююча необхідність перебудови систем гомеостатичного регулювання за рахунок максимальної мобілізації резервів організму. Ряд авторів (В.А.Пономаренко, В.Ю.Рибников та ін.) поняття «екстремальний» співвідносять із крайнім, межовим, вихідним за рамки звичайного. Перебування в таких умовах веде до додаткових витрат енергії й витрат резервних сил організму.

искусствоведческие, исторические, архитектурно-градостроительные, паломнические, этнографические экскурсии и посещение зоопарков, дельфинариев, аквариумов.

Таблица 1.

Структура системообразующего фактора рекреационной деятельности местных рекреантов

Уровни СОФ	СОФ, направленный на выбор экзотических видов рекреационной деятельности	СОФ, направленный на выбор традиционных видов рекреационной деятельности	№ фактора
Целевой блок	«экзотическая» модель потребных результатов (подводные, конные, туры с охотой, путешествия на вертолетах, дельтапланах и по скалам)	«традиционная» модель потребных результатов (искусствоведческие, исторические, архитектурно-градостроительные, паломнические, этнографические экскурсии и посещение зоопарков, дельфинариев, аквариумов)	Фактор №2
	ориентация на элементы рекреационной ситуации	«нарциссический комплекс»	Фактор №4
Ценностно-мотивационный блок	«комплекс патриотизма»	«комплекс рациональности, расчетливости»	Фактор №3
	направленность на высокий уровень дохода	направленность на развитие	Фактор №5
Потребностный блок	соревновательно-развлекательный комплекс	эмоциональная чуткость, гедонизм и накопительство	Фактор №6
	актуализация удовлетворенности своим благополучием	актуализация неудовлетворенности своим благополучием	Фактор №1

В структуру системообразующего фактора «экзотической» рекреационной деятельности местных испытуемых (табл.1) входят соревновательно-развлекательный ценностно-мотивационно-смысловой комплекс (фактор 6), комплекс патриотизма (фактор 3), ориентация на внешние элементы рекреационной ситуации (фактор 4), направленность на высокий уровень дохода (фактор 5) и удовлетворенность своим благополучием на уровне потребностного блока (фактор 1). В целевой блок системообразующего фактора в качестве модели потребностного результата (фактор 2) входят подводные, конные, туры с охотой, путешествия на вертолетах, дельтапланах и по скалам.

В структуру системообразующего фактора «традиционной» рекреационной деятельности приезжих рекреантов входят следующие ценностно-мотивационно-смысловые комплексы (табл.2): краеведческий (фактор 6), комплекс самоутверждения (фактор 2), комплекс экстернатности (фактор 5), толерантность в оценке организаторов рекреации (фактор 4) и удовлетворенность своим благополучием на уровне потребностного блока

(фактор 1). На уровне целевого блока модель потребностных результатов включает искусствоведческие, исторические, архитектурно-градостроительные, паломнические, этнографические туры и пешеходные маршруты в лес и горы (фактор 3).

В структуру системообразующего фактора «экзотической» рекреационной деятельности приезжих рекреантов входят (табл.2): развлекательно-познавательный комплекс (фактор 6), комплекс интернальности (фактор 5), направленность на самореализацию (фактор 4) ностальгический комплекс (фактор 2) и неудовлетворенность своим благополучием на уровне потребностного блока (фактор 1). В целевой блок системообразующего фактора в качестве модели потребностного результата (фактор 3) входят подводные, конные, туры с охотой, путешествия на вертолетах, дельтапланах и по скалам.

Таблица 2.

Структура системообразующего фактора рекреационной деятельности приезжих рекреантов

Уровни СОФ	СОФ, направленный на выбор экзотических видов рекреационной деятельности	СОФ, направленный на выбор традиционных видов рекреационной деятельности	№ фактора
Целевой блок	«экзотическая» модель потребностных результатов (подводные, конные, туры с охотой, путешествия на вертолетах, дельтапланах и по скалам)	«традиционная» модель потребностных результатов (искусствоведческие, исторические, архитектурно-градостроительные, паломнические, этнографические туры и пешеходные маршруты в лес и горы)	Фактор №3
	«интернальный комплекс»	экстернальный комплекс (зависимость от поведения гида, психологического микроклимата и физической нагрузки)	Фактор №5
	направленность на самореализацию, как компенсация негативного душевного состояния	толерантность в оценке организаторов рекреации	Фактор №4
Ценностно-мотивационный блок	«ностальгический комплекс»	«комплекс самоутверждения»	Фактор №2
	«развлекательно-познавательный комплекс»	«краеведческий комплекс»	Фактор №6
Потребностный блок	актуализация неудовлетворенности своим благополучием	актуализация удовлетворенности своим благополучием	Фактор №1

В процессе обработки данных на основе особенностей системообразующего фактора рекреационной деятельности и принятия решения о виде путешествия

УДК 159:331

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ЩОДО ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ОПИСУ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ ГІРНИЧОРЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ

Рядинська Євгенія Миколаївна, здобувач Харківський університет цивільного захисту

Постановка проблеми. Сучасний стан суспільства характеризується тенденціями росту смертності й збільшенням кількості травматизму в регіонах гірничодобувної промисловості України. Ризик надзвичайних ситуацій природного та техногенного характеру постійно зростає й це істотно впливає на громадське життя держави.

На даний момент в Україні й, зокрема, Донбасі, ведуться роботи з технічного переозброєння шахт, забезпеченню гарантованого рівня безпеки шахтарів, посиленню протипожежної безпеки шахт. Ряд цих проблем на шахті вирішує воєнізована гірничорятувальна служба (ВГРЧ) [5, с.17].

Поряд з погіршенням гірничо-геологічних умов, стану шахтного фонду, граничної зношеності ГШУ у вугільній галузі з'явився цілий ряд негативних тенденцій, такі як недостатній рівень кваліфікації фахівців-гірничорятувальників, від професіоналізму яких залежить людське життя.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання професійної діяльності, професіоналізму розглядалось багатьма дослідниками. У вітчизняній психології розроблений ряд концепцій діяльності й методичних підходів до її вивчення. Це, насамперед, роботи загальнотеоретичного плану С.Л.Рубінштейна, А.Н.Леонтьєва, Б.М.Теплова, Б.Г.Ананьєва, К.А.Абульханової-Славської, В.Н.Мясищева, Г.В.Суходольського, Є.Б.Старовойтенко, а також дослідження, виконані в руслі психології праці й інженерної психології, К.К.Платонова, Б.Ф.Ломова, Д.А.Ошаніна, А.А.Крилова, Г.М.Зараківського, В.А.Пономаренко. Важливим моментом у вивченні діяльності з'явилося усвідомлення обмеженості традиційних методів її вивчення й застосування нової методології системного підходу. [1, с. 14]:

Виклад основного матеріалу. Діяльність – це форма прояву активності соціального суб'єкта; мотивована сукупність закономірно зв'язаних між собою поведінкових актів і послідовно чинених дій, спрямованих на виконання певних завдань, на досягнення тих або інших соціально значимих цілей. Перш, ніж перейти до характеристики професійної діяльності, нам треба визначити поняття «професія», «професіоналізм».

Професія – це історично виникла форма діяльності, необхідні суспільству, для виконання яких людина повинен мати суму знань і навичок, мати відповідні здатності й професійно важливі якості.

Професіоналізм розглядається як інтегральна характеристика людини-професіонала (як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності й індивідуальності), що проявляється в діяльності й спілкуванні. Професіоналізм людини - це не тільки досягнення їм високих виробничих показників, але й особливості його професійної мотивації, система його устремлень, ціннісних орієнтацій, змісту праці для самої людини [3, с. 7].

навички та компетенції і в той же час переорієнтувати їх відповідно до реальних проблем школи і суспільства.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження дозволило зробити наступні висновки:

- підвищення кваліфікації є невід'ємним компонентом безперервної професійної підготовки сучасного педагога;

- характерною особливістю, яка відрізняє систему професійного розвитку вчителя в Данії є те, що підвищення кваліфікації не ставиться в обов'язок, а є вільним вибором кожного педагога;

- данський досвід організації програм професійного розвитку вчителів може бути використаний у реформуванні та вдосконаленні моделі підготовки педагогічних працівників в Україні.

Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. Подальше вивчення та аналіз сучасних концепцій освіти вчителя в Данії дозволить виявити особливі тенденції розвитку і роботи педагогічних вузів. Застосування таких тенденцій у вітчизняній практиці буде сприяти підвищенню ефективності функціонування всієї системи неперервної педагогічної освіти України.

Резюме. У статті розглядається структура системи підвищення кваліфікації вчителів Данії. Автор приводить класифікацію курсів підвищення кваліфікації і аналізує види, програми та основні принципи організації системи професійного розвитку вчителя з точки зору впровадження сучасної концепції неперервної педагогічної освіти в Данії.

Ключові слова: система підвищення кваліфікації, неперервна педагогічна освіта, класифікація, професійний розвиток.

Резюме. В статье исследуется структура повышения квалификации учителей в Дании. Автор классифицирует курсы переподготовки учителей, проводит анализ типов, программ и основных принципов организации системы профессионального развития учителя с точки зрения современной концепции непрерывного педагогического образования Дании.

Ключевые слова: система повышения квалификации, непрерывное педагогическое образование, профессиональное развитие.

Summary. The main theme of our research is in-service training structure in Danish teacher education system. The article deals with the different in-service courses classification and analysis of the main types, programmes and principles of teacher professional development organization from the point of view of the modern concept of lifelong teacher education in Denmark.

Key words: the in-service system, lifelong pedagogical education, teachers' training programmes, professional development.

Література:

1. Aigli Zafeirakou. In-Service Training of Teachers in European Union: Exploring Central Issues//Metodika. – 2002. – vol.3, br.5. – P.253-278.
2. Birgitte Bikvard. Teacher Professional Development in Denmark//Phi Delta Kappan. – 1997. – vol.78, №8. – P.611-614.
3. Danish Ministry of Education. Better education. Action Plan. 1st edition. – September 2002. – URL.: pub.uvn.dk/2002/better1.
4. Centre for Educational Research and Innovation. Staying Ahead: In-service Training and Teacher Professional Development. – Paris: OECD Publications, 1998. – 176p.
5. EURYDICE. The Information Database in Education Systems in Europe: the Education System in Denmark. – Brussels-Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2006. – 169p.
6. EURYDICE. In-service training of teachers in European Union and EFTA/EEA countries. – Brussels: Eurydice, 1995. – 207p.
7. Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англословних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.). – Суми: «Козацький вал», 2004. – 500с.

Подано до редакції 30.03.2009

создана типология рекреантов. В каждой из двух больших групп испытуемых были выделены три класса разновидностей: 1) рекреанты, ориентированные на выбор традиционных туров; 2) рекреанты, ориентированные на выбор экзотических туров; 3) рекреанты без приверженности к определенным видам путешествий.

6. Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. В целом, полученные результаты подтверждают основные выдвинутые нами гипотезы и позволяют судить о том, что поставленные перед нами исследовательские задачи были решены. Разработано методолого-теоретическое обоснование изучения самоорганизации жизни человека; раскрыты индивидуальные и типические особенности деятельности по самоорганизации жизни человека в рекреационный период; проанализирована структура системообразующего фактора рекреационной деятельности приезжих и местных рекреантов на основе факторного анализа данных; с помощью кластерного анализа данных создана типология как приезжих, так и местных рекреантов. Основная цель исследования была достигнута: индивидуальные и типические особенности самоорганизации жизни человека в рекреационный период были определены, системообразующий фактор рекреационной деятельности был разработан и подтвержден на эмпирическом уровне.

В процессе исследования были подтверждены гипотезы о том, что выбор рекреантом вида экскурсионного путешествия детерминирован структурой системообразующего фактора рекреационной деятельности, и основу системообразующего фактора самоорганизации жизни составляет определенное сочетание ценностно-смысловых и мотивационных образований.

Также было выявлено существование типологических особенностей системообразующего фактора рекреационной деятельности. Но для того, чтобы доказать является ли он составляющей основы становления системообразующего фактора самоорганизации жизни необходимо проведение дополнительных исследований, в которых наряду с изучением СОФ рекреационной деятельности человека будет также исследоваться СОФ жизни человека в целом на различных уровнях его жизнедеятельности.

Резюме. Исследование посвящено изучению психологических аспектов самоорганизации жизни человека в рекреационный период. В статье на основе анализа и обобщения психологической литературы разработано методолого-теоретическое обоснование изучения самоорганизации жизни человека в рекреационный период. Также раскрыт механизм формирования ценностно-мотивационно-смысловой системы и смоделирована структура системообразующего фактора рекреационной деятельности. В соавторстве разработан комплекс методик, который направлен на диагностику параметров системообразующего фактора рекреационной деятельности.

На основе результатов экспериментального исследования проанализирована структура системообразующего фактора рекреационной деятельности приезжих и местных рекреантов в Крыму, создана типология экскурсантов.

Ключевые слова: самоорганизация жизни, ценностно-мотивационно-смысловая система, системообразующий фактор, рекреационная деятельность.

Література

1. Береснева М.А., Исследование рынка потребителей крымского турпродукта / Береснева М.А., Новикова Д.С., Феррей Г.Г. // Культура народов Причерноморья: Сб. науч. статей, – 2004. – Т.3, №50. – С. 7 – 59.
2. Калинин В.К. Анализ самоорганизации и самодетерминации активности личности с позиций системного подхода / Калинин В.К. // Наука і освіта. – 1999. – № 1 – 2. – С. 45 – 48.

3. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Ломов Б.Ф. – М.: Наука, 1984. – 444с.

4. Теоретические основы рекреационной географии / [Отв. Ред. В.С.Преображенский]. – М.: Наука, 1975. – 223 с.

Подано до редакції 08.12.2008

УДК 37.013.42

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМИ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ПРОФОРІЄНТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Отроценко Наталія Леонідівна, аспірант

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми. Вивчивши реальну практику профорієнтації в загальноосвітній школі, ми стверджуємо, що зараз існує протиріччя між потребою ринкової економіки у конкурентноздатних спеціалістах, успішних особистостях, вимогами до характеру й змісту професійної орієнтації в школі, з одного боку, й реальною підготовленістю школярів у цьому напрямку, з іншого.

Аналіз досліджень і публікацій. Коло питань, пов'язаних з профорієнтаційною проблематикою на сучасному етапі, широко висвітлено в роботах таких учених, як О. Вітковська, О. Джура, В. Кавецький, Н.Побірченко, Р. Гуревич, М. Пряжников, І Уличний, А. Масанов, Л. Мітіна, М.Скиба та інші. Разом з тим, залишаються невирішеними низка проблем, пов'язаних з професійним самовизначенням учнів загальноосвітніх шкіл. Старшокласники потребують на етапі вибору професії соціально-психологічної підтримки та допомоги з боку фахівців.

Метою статті є характеристика системи діяльності соціального педагога з профорієнтації старшокласників.

Викладення основного матеріалу. При обґрунтуванні та побудові системи роботи соціального педагога з профорієнтації учнів загальноосвітньої школи нами були використані найбільш важливі характеристики системи як соціально-педагогічного явища, а саме: профорієнтаційна система – це система соціальна (її ядро – люди та їхні потреби, мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації, дії, відносини), педагогічна (реалізація педагогічних задач – гармонійний та всебічний розвиток особистості), ціннісно-орієнтована (гуманістична спрямованість), цілісна (порушення цілісності призводить до розпаду діяльнісної системи взагалі), відкрита (має безліч зв'язків і відносин з навколишнім соціальним й природним середовищем, що забезпечують функціонування і розвиток системи) – для нас це важливо й має принципове значення, цілеспрямована (її неможливо уявити без цілі) [2, с. 21].

Проаналізувавши різні погляди щодо компонентів системи й, врахувавши мету нашого наукового дослідження, ми виділяємо наступні компоненти системи профорієнтаційної діяльності соціального педагога з учнями загальноосвітньої школи: мета діяльності, суб'єкт діяльності, об'єкт (2-й суб'єкт), зміст діяльності, способи діяльності (форми та методи), результат.

Профорієнтаційна робота повинна забезпечувати організацію розвиваючої діяльності старшокласників, яка базується на основі взаємодії двох його ролей – суб'єкта виховання і суб'єкта самовиховання, хоча друга не

Використовуючи дані з таблиці ми можемо проаналізувати кожну з представлених програм професійного розвитку вчителів.

По-перше, це – довгострокові курси підвищення кваліфікації, що продовжуються 1 рік. Вони проводяться Данським педагогічним університетом; включають підготовку з теоретичних, практичних, та профільних предметів, що доповнюється дослідницькою роботою. Контингент вчителів, які приймають участь в програмі може бути самим різноманітним за віковими та професійними показниками. Заняття у вигляді лекцій, семінарів, дискусій ведуться лекторами та професорами університетів.

Результатом такого навчання може бути: 1) перехід до другого етапу довгострокової педагогічної освіти в університеті, що приводить до отримання академічної ступені; 2) зміна напряму профілюючих предметів, що будуть викладатись вчителем у школі; 3) акредитація вчителя.

По-друге, це – середньострокові курси, що продовжуються 30 тижнів та охоплюють від 40 до 175 навчальних годин. Курси організуються у коледжах та педагогічних центрах таким чином, щоб давати можливість вчителю продовжувати працювати в школі. Викладачі коледжів на практичних заняттях з вчителями використовують методи рольових ігор, круглих столів, робочих груп, тощо. Зміст середньострокових курсів сконцентровано на вдосконаленні практичних вмінь та професійних навичок кожного вчителя з метою покращення ефективності роботи відповідної школи. Після проходження середньострокових курсів, вчитель отримує сертифікат.

По-третє, це – короткострокові курси, які можуть організуватись Міністерством освіти у вчительських центрах чи безпосередньо у школах у вигляді конференцій, семінарів, консультацій, взаємовідвідувань відкритих занять з ціллю обміну досвідом. Короткострокові курси звичайно ініціюються школами, а програми їх проведення розробляються методистами або професійними консультантами з вчительських асоціацій. Ціль таких курсів полягає в тому, щоб задовольнити потреби школи у професійному рості її співробітників [5].

Офіційні документи Данії констатують, що право на безперервну освіту – це професійне право кожного вчителя обирати свій особистий шлях професійного вдосконалення. Відмітимо, що участь у навчальному стажуванні для данського вчителя є справою суто особистою. Данія тим і відрізняється від багатьох Європейських країн, що підвищення кваліфікації не ставиться в обов'язок, а є вільним вибором кожного вчителя [4].

Починаючи з 1990 року в перепідготовці данських вчителів акцент робиться на вивчення сучасних інформаційних технологій, іноземних мов, а також проблем полікультурного навчання та інтернаціональної освіти. Такі курси стали пріоритетними для вчителів майже всіх спеціальностей, вони включають основні питання розвитку освітнього простору об'єднаної Європи, європейського ринку праці, міграції та мобільності робочої сили, психологічної адаптації в іншомовному колективі, двомовності навчання та ін. Отже, потрібно підкреслити, що система підвищення кваліфікації в Данії організована таким чином, щоб допомагати вчителям оновлювати свої знання,

Аналіз науково-методичної літератури та документації вказує на те, що порівняно з іншими європейськими країнами організація підвищення кваліфікації вчителів у Данії поєднує в собі риси як централізованого, так і децентралізованого управління. Тобто головними у визначенні пріоритетних напрямів професійного розвитку є школи [2]. Консультаційні ради шкіл на чолі з директором направляють свої побажання до регіональних комітетів, які в свою чергу узгоджують загальні теми, методи організації та кількість програм підвищення кваліфікації з відділеннями Данського педагогічного університету. Після аналізу ситуації інститути Данського педагогічного університету видають рекомендації педагогічним коледжам та місцевим центрам вищої освіти щодо кількості вчителів, що приймають участь у перепідготовці, строків та основних вимог до курсів підвищення кваліфікації.

Як відмічається у педагогічній літературі, в систему професійного розвитку вчителів у Данії можуть включатись всі заклади, які мають відношення до діяльності та освіти вчителя, а саме: 1) середні школи та гімназії; 2) місцеві та регіональні профспілки вчителів; 3) педагогічні коледжі; 4) центри вищої освіти (університетські коледжі); 5) центри при Міністерстві освіти; 6) Данський педагогічний університет [6].

Відповідно до періоду перепідготовки, програми підвищення кваліфікації вчителів можуть бути: 1) довгостроковими; 2) середньостроковими; 3) короткостроковими.

Загальна характеристика системи підвищення кваліфікації вчителів в Данії представлена в таблиці 1.6.

Таблиця 1.6. Система підвищення кваліфікації вчителя в Данії.

Назва програми	Строк підготовки	Форма навчання	Заклад, що проводить підготовку	Форми занять
Довгострокова	1 рік	Очна (з відривом від роботи в школі)	Данський Пед. університет	Лекції; семінари; дискусії; практичні заняття в групах
Середньострокова	30 тижнів	Заочна, вечірня (без відриву від роботи в школі)	Коледжі, центри вищої освіти	Дискусії; практичні заняття в групах; рольові ігри
Короткострокова	Від двох тижнів до 1 дня	Вечірня, або із замінами вчителя в школі	Профспілки вчителів; центри при Міністерстві освіти; школи	Конференції; семінари; консультації; відкриті заняття

завжди усвідомлюється юною особистістю. Як повноправний суб'єкт школяр самостійно будує та реалізує свою діяльність у системі суспільних відносин, набуваючи власного досвіду свідомого користування заданими нормами поведінки [3, с. 35]. Отже, метою створюваної нами системи буде формування конкурентноздатної особистості як суб'єкта професійного самовизначення.

Об'єктом як першим основним компонентом системи профорієнтаційної роботи соціального педагога виступають учні 10-11 класів загальноосвітньої школи сільських шкіл та шкіл невеликих міст. Такий вибір об'єкту є не випадковим. Ми вважаємо, що саме старшокласники таких шкіл найбільше потребують допомоги на етапі професійного вибору через низку соціально-економічних обставин, які склалися в нашій державі. Контингент учнів є неоднорідним, бо до нашого експерименту залучені старшокласники звичайної школи. Тобто, особистісні характеристики, природні можливості одного учня дещо відрізняються від даних іншого учня. Для нас цей факт не є принципово важливим, ми глибоко переконані, що кожна людина унікальне природне створіння й, взагалі, поганих учнів не буває. Лише потрібно знайти індивідуальний підхід до кожного й створити оптимальні умови для формування та розвитку якостей успішної конкурентноздатної особистості. Звичайно, значно відрізняється й соціально-економічне положення старшокласників. Вони походять із сімей з різними матеріальними можливостями, що безпосередньо впливає на соціальний розвиток особистості учнів.

Суб'єктом як другим основним компонентом профорієнтаційної системи виступають соціальний педагог, адміністрація школи, психолог, класні керівники, учителі-предметники, бібліотекар школи, представники виробничих об'єднань, навчальних закладів різних рівнів, обов'язково до роботи залучаються батьки. Потрібно зауважити, що кожен з учасників навчально-виховного процесу має свої обов'язки щодо участі в експерименті. Але саме на соціального педагога ми покладаємо вирішення основних завдань стосовно соціально-психологічної підготовленості школярів до дорослого професійного життя. Соціальний педагог виступає ініціатором та координатором створення соціопедагогічного центру профорієнтації в школі. Він також організовує ефективну взаємодію педагогічного колективу й батьків для досягнення позитивного результату.

Зміст профорієнтаційної діяльності соціального педагога реалізується через соціально-педагогічний супровід та підтримку процесу професійного самовизначення старшокласників. Ведучою діяльністю, в контексті якої відбувається формування й розвиток інтегральних якостей успішної особистості, вважаємо конструктивне спілкування й взаємодію, які відбуваються в різноманітних, значимих для їх партнерів, видах діяльності.

Вважаємо за доцільне виділити наступні інтегральні утворення особистості, які впливатимуть на успішність професійного життя старшокласників в майбутньому і які є для нашого дослідження базисними: це спрямованість, самосвідомість, відповідальність, асертивність.

Виходячи з цього, за змістом профорієнтаційну діяльність соціального педагога зі старшокласниками загальноосвітньої школи можна розділити на

чотири етапи. Відразу зауважимо, що кожний з етапів вирішує основне завдання пропонованої системи – успішна людина через формування та розвиток чотирьох інтегральних якостей затребуваної особистості, які визначені вище.

Перший етап – це **ціннісно-мотивуючий або підготовчий**, який хронологічно співпадає з першим семестром десятого класу. Основні завдання цього етапу: інформування учнів про конкурентноздатність й успішність, про умови, чинники й результати їх розвитку; діагностика особливостей особистісного розвитку, спрямованості, самосвідомості, відповідальності й впевненості, перешкод, які заважають успішному усвідомленому самовизначенню;

Другий етап – **рефлексивний** – за часом припадає на другий семестр десятого класу й має наступні завдання: активізація самопізнання та самовивчення; сприяння нагромадженню нової, глибокої інформації старшокласника про себе, про свої професійні можливості, про інших; створення умов для формування позитивної самооцінки (робота з педколективом та батьками); допомога відчувати прагнення до самореалізації.

Третій етап профорієнтаційної діяльності соціального педагога ми називаємо **практично-проектувальний**, за часом – це перший семестр одинадцятого класу. Він передбачає: усвідомлення власних способів мислення, діяльності, особистісних властивостей шляхом спостереження, протиставлення, інтерпретації точок зору позицій, способів й прийомів сприйняття й поведінки; вибір й прийняття рішення діяти, відчуття своєї незалежності й здатності змінити своє життя у чомусь принциповому, важливому; особистісне проектування, в основі якого лежить проект професійного зростання в межах актуального та потенційного майбутнього.

Четвертий етап є **заключним** (другий семестр одинадцятого класу), й ми його називаємо **діяльним**, в межах якого реалізується головна мета нашої роботи: старшокласники презентують проект свого професійного життя, обговорюють свої труднощі, проблеми, „рецидиви” поведінки та отримують відкрити й довірливу емпатію, розуміння, допомогу, заохочення за здійснення змін у власній поведінці.

При визначенні *форм й методів роботи* ми, перш за все, виходимо із заданої мети, певних характеристик змісту й прогнозованих результатів.

Для зручності дати детальне обґрунтування форм й методів профорієнтації учнів можна за раніше виділеними етапами профорієнтаційної роботи:

1. Ціннісно-мотивуючий етап: форми й методи профінформаційного характеру, розвиваючої діагностики; форми й методи формування й розвитку ціннісних орієнтацій.
2. Рефлексивний етап: форми й методи формування самосвідомості; форми й методи активізації потреби у самореалізації.
3. Практично-проектувальний етап: форми й методи організації діяльності; форми й методи формування позитивної самооцінки та розвитку впевненої поведінки.

2) Безперервний професійний розвиток вчителів направлений на покращення якості освіти в цілому і освіти вчителя, зокрема. Для досягнення цієї мети потрібно зосереджуватись на питаннях зміцнення міжпредметних зв'язків, використання інноваційних методик, впровадження командної роботи, управління відносинами в класі та школі, вирішення пріоритетних завдань освіти та педагогіки;

3) Безперервний професійний розвиток вчителів розширює знання соціального та освітнього контексту. В системі підвищення кваліфікації потрібно спонукати педагога до вивчення економічних і соціальних факторів, які впливають на поведінку молодої людини, для того щоб допомагати учню адаптуватись до змінних соціальних, культурних та економічних умов сьогодення [4,7].

Названі вище цілі стали директивними при створенні систем підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів багатьох європейських країн і Данія не стала виключенням.

Спираючись на законодавчі акти, розроблені Міністерством Освіти, підвищення кваліфікації данських вчителів можна класифікувати наступним чином:

1) підвищення кваліфікації вчителя, зміст якого визначається освітніми реформами (національний рівень);

2) підвищення кваліфікації, зміст якого визначається вимогами центральних керівних органів або окремої школи (регіональний рівень);

3) підвищення кваліфікації, зміст якого визначається специфічними індивідуальними потребами вчителя (особистий рівень) [6].

Зазначимо, що в Данії не існує єдиної адміністративної структури, яка відповідає за організацію і проведення програм підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів [2]. З 1963 року головну роль в професійному розвитку вчителя виконувала Королівська Данська школа педагогічної освіти. З 2000 року Королівська школа увійшла до складу Данського педагогічного університету і відтоді обов'язки управління системою розподіляються між Данським педагогічним університетом та Міністерством освіти, які відповідають за національні програми курсів підвищення кваліфікації, а педагогічні коледжі, центри вищої освіти та асоціації вчителів – за програми регіонального та місцевого рівня.

Програми підвищення кваліфікації фінансуються державою через гранти, які виділяються школам місцевими органами управління. Основні напрями, на які розподіляються гранти визначає Данський педагогічний університет. Найбільш актуальними напрямками є:

- професійна майстерність;
- нові національні освітні програми та відповідне оцінювання;
- використання інформаційних технологій;
- національні професійні кваліфікації;
- спеціальне навчання, тощо.

Ці напрями можуть змінюватись з часом, у зв'язку із зміною акцентів, пріоритетів та вимог до освіти, а відповідно змінюється і розмір фінансування програм [1].

післядипломної освіти данського педагога розкривали: Торбен Баген, Вілхелм Ніелсен.

Проте, структурному аналізу системи післядипломної освіти вчителів Данії на сучасному етапі не приділялося належної уваги.

Формулювання цілей. Це зумовило вибір теми нашої наукової статті, мета якої – проаналізувати основні компоненти, структуру та зміст програм підвищення кваліфікації вчителів в системі неперервної педагогічної освіти Данії.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань: розробити класифікацію курсів професійного розвитку вчителя в Данії; визначити організаційну структуру; виявити особливості основних складових програм підвищення кваліфікації вчителів Данії; з'ясувати відмінності між короткостроковими, середньостроковими та довгостроковими програмами перепідготовки вчителів у Данії.

Виклад основного матеріалу дослідження. З точки зору теорії неперервної освіти професійна підготовка вчителя не повинна закінчуватись у стінах педагогічного навчального закладу. Знання, одержані майбутнім вчителем в процесі навчання, потребують осмислення і апробації в школі та модернізації і постійного оновлення протягом всього життя. Цьому сприяє спеціально організована система підвищення кваліфікації вчителів. Офіційне визначення терміну «підвищення кваліфікації в педагогічній освіті» було сформульоване експертами Європейського Союзу в публікації Eurydice 1995р. як «різноманітна практична діяльність, в яку залучаються вчителі для того, щоб розширити свої знання, покращити свої навички та оцінити і, відповідно, розвинути свій професійний підхід до процесу навчання і виховання громадян суспільства» [6, с.9].

В кінці 1990-х рр. в різних Європейських країнах термін «підвищення кваліфікації» почали замінювати терміном «професійний розвиток». На нашу думку, вирази «перепідготовка», «підвищення кваліфікації» частіше використовується у вузькому значенні для визначення професійної підготовки працюючого вчителя по декільком спеціалізованим програмам. В широкому значенні використовується термін «професійний розвиток вчителя», який охоплює різні види діяльності педагога в тому числі формулювання нових підходів до викладання свого предмету і виховання учнів та створення сучасних стратегій підвищення професійних компетентностей впродовж всієї кар'єри та всього життя [4, с.18].

Основні цілі функціонування системи підвищення кваліфікації вчителя в широкому значенні сформульовані у базових освітніх документах ОЕСР, що узагальнюють найкращий міжнародний досвід у сфері педагогічної освіти. У документі Центру Освітніх Досліджень та Інновацій ОЕСР «Залишаючись попереду. Підвищення кваліфікації та професійний розвиток вчителя», підкреслюється, що:

1) Безперервний професійний розвиток вчителів повинен приводити до покращення як загальних так і специфічних методів підготовки педагогів, створення можливостей для постійного оновлення педагогічних, дидактичних та предметних знань;

4. Діяльніший етап: форми й методи презентації та самопрезентації; форми й методи самовиховання.

Форми й методи профінформаційного характеру – це форми й методи засвоєння багатопланової інформації про конкурентоздатність й успішність особистості, про умови, чинники й результати їх розвитку (теоретичний спецкурс, консультування, лекція-бесіда, психолого-педагогічні практикуми для вчителів, батьків, учнів).

Форми й методи розвиваючої діагностики стимулюють потребу учня у самопізнанні й самовдосконаленню в контексті підготовки до свого професійного майбутнього. До цієї групи ми відносимо тести та опитувальники. Для вирішення поставленої мети ми широко використовуємо різноманітні методи психолого-педагогічної діагностики.

Форми й методи формування й розвитку ціннісних орієнтацій – це ті форми і методи, які передбачають виховання професійної спрямованості особистості шляхом формування її мотиваційної-ціннісної сфери, що впливає на ієрархічну структуру домінуючих мотивів особистості й стимулює її до їх утвердження в діяльності й спілкуванні [1, с. 105] (соціально-психологічні тренінги, тематичні вечори, індивідуальні бесіди, аналіз життя успішних людей).

Форми й методи формування самосвідомості особистості спрямовані на створення для старшокласників можливості продуктивного вирішення центральних завдань віку й психологічно грамотне введення їх в смисли, призначення, цінності, зміст професійної діяльності, особливості її освоєння й реалізації, забезпечення перетворення учня з об'єкту педагогічного впливу в суб'єкта професійної освіти, а значить забезпечення умов професійного розвитку на всіх етапах життєвого шляху (тренінгові заняття з самопізнання та саморегуляції, „мозкова атака”, педагогічне засідання учнів та експертів, аналіз конкретних ситуацій, масові заходи).

Форми й методи активізації потреби у самореалізації звернені до особистісних механізмів, що регулюють активність оптанта, формують позитивне самоставлення, готовність до змін й здатність проектувати альтернативні сценарії професійного становлення, прийняття на себе відповідальності за своє професійне майбутнє (включення школярів в творчу соціально-значиму діяльність та самоаналіз своїх можливостей: творчий конкурс, диспут, бесіда, екскурсія, створення „ситуацій успіху” в навчально-виховному процесі).

Форми й методи організації діяльності – це форми й методи, які спрямовані на усвідомлення власних способів мислення, діяльності, особистісних властивостей шляхом спостереження, протиставлення, інтерпретації точок зору позицій, способів й прийомів сприйняття й поведінки (тренінги особистісного й професійного розвитку й саморозвитку особистості, тренінги самоуправління, саморегуляції емоційно-вольової сфери й самовідновлення особистості, виховуючі ситуації, рольові ігри, соціальні вправи, випуск шкільної газети „Життєвий успіх”, проектування свого професійного життя).

Форми і методи презентації й самопрезентації спрямовані на вироблення вмінь самопросування та закріплення у поведінці й підтримці нових способів діяльності (ділова гра - презентація проекту „Мій життєвий шлях – крок за кроком” із запрошенням батьків, друзів, педколективу, представників різних організацій, карта спостережень для батьків).

Форми й методи самовиховання – це форми й методи регуляції поведінки та діяльності (обговорення презентації, круглий стіл, свято „Моє успішне життя”).

Висновки. Результатом функціонування запропонованої профорієнтаційної системи є сформованість у старшокласників інтегральних якостей успішної людини. Ми вважаємо, що теоретична розробка системи діяльності соціального педагога з профорієнтації учнів загальноосвітньої школи в певній мірі впливає на підвищення ефективності досліджуваного процесу.

Перспективи подальшої наукової роботи у цьому напрямі ми вбачаємо у впровадженні розробленої профорієнтаційної системи у практику роботи загальноосвітньої школи.

Резюме. Сьогодні молодь є найменш підготовленою до вимог сучасного глобалізованого світу, тому соціально-психолого-педагогічна допомога (підтримка) в професійній орієнтації (як підсистемі загальної системи трудової підготовки) учням загальноосвітньої школи є вкрай необхідною. У статті охарактеризована система діяльності соціального педагога з профорієнтації старшокласників. Вона включає в себе наступні компоненти: мета, об'єкт, суб'єкт, зміст, способи діяльності та результат. Акцентується увага на тому, що запропонована профорієнтаційна система сприяє формуванню та розвитку у старшокласників інтегральних якостей успішної конкурентноздатної особистості.

Ключові слова: система, компоненти, конкурентноздатність.

Резюме. Сегодня молодежь наименее подготовленная к требованиям современного глобализованного мира, поэтому социально-психолого-педагогическая помощь (поддержка) в профессиональной ориентации (как подсистеме общей системы трудовой подготовки) учащимся общеобразовательной школы является необходимой. В статье дается характеристика системы деятельности социального педагога по профориентации старшеклассников. Она состоит из следующих компонентов: цель, объект, субъект, содержание, способы деятельности, результат. Акцентируется внимание на том, что предлагаемая профориентационная система способствует формированию и развитию у старшеклассников интегральных качеств успешной конкурентоспособной личности.

Ключевые слова: система, компоненты, конкурентоспособность.

Summary. Today the youth has the lay at level of preparation for the request of modern global world, that is why social psychological and pedagogical help (support) in professional orientation as a co-system of general system labour preparation to pupils of general education school is where a necessary. System activity social pedagogic the from professional orientation to senior pupils is characterize roused in the article. It contest the following component: aim, object, subject, content, mode of activity and it result. The attention is pained that professional orientation system helps to develop and to form integral gustily of successful concurrent personality at senior pupils.

Keywords: system, component, successful concurrent.

Література

1. Митина Л. М. Психология развития конкурентноспособной личности. – 2-е изд., стер. – М.: Изд.-во Моск. психолого-соц. ин-та; Воронеж: Изд.-во НПО „МОДЕК”, 2003. – 408 с.
2. Сорока Г.І. Сучасні виховні системи та технології: навч.-метод. посібн. для керівн. шкіл, вчителів. – Харків: Веста: Вид.-во „Ранок”, 2002. – 128 с. - (Серія „ Управління школою”).
3. Чабан Н. І. Формування морально-вольових якостей ділової людини у старшокласників: Монографія. – Херсон: Вид.-во ХДУ, 2004. – 100 с.

Подано до редакції 18.12.2008

10. Ратовська С. В. Мета та завдання спецкурсу „Групова навчальна діяльність молодших школярів” / С. В. Ратовська // Наукові записки: [збірник наукових статей] / М-во освіти України; Нац.пед.ун-т імені М.П.Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2007. – Випуск LXIX (69) – С. 169-177.

Подано до редакції 29.01.09

УДК 378.046.4 (489)

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДАНІЇ.

*Роляк Ангеліна Олексіївна, аспірантка
Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих АПН України,
(м. Київ)*

Постановка проблеми. В останні роки відбуваються корінні зміни в соціокультурному та економічному житті нашого суспільства, які потребують якісної перебудови всієї системи освіти та вдосконалення діяльності педагогів в професійному колі. Досягти високої якості освітніх послуг сьогодні можливо лише за умови існування висококласних педагогів, які спроможні мобільно реагувати на зміни, що відбуваються в світовому освітньому просторі, а значить і постійно вдосконалювати свою майстерність протягом всього життя.

Отже, професійна підготовка сучасного вчителя не повинна закінчуватись у стінах педагогічного навчального закладу. Вся система педагогічної освіти повинна бути структурована таким чином, щоб дати змогу кожному вчителю регулярно оновлювати свої знання протягом всього періоду професійної діяльності. Цьому може ефективно сприяти спеціально організована система підвищення кваліфікації вчителів.

Проблема підвищення кваліфікації та перепідготовки працівників освіти є актуальною для більшості Європейських держав. Одним з можливих способів пошуку шляхів розбудови найбільш ефективної моделі післядипломної освіти вчителя є вивчення досвіду зарубіжних країн і, зокрема Данії, яка вважається особливою країною у Європейському освітньому просторі. Приймаючи активну участь у розбудові «суспільства, яке засноване на знаннях» (knowledge-based society), а отже, і в освітніх реформах, вона створює свою власну стратегію, головним принципом якої завжди є не руйнування історичних здобутків та досягнень, а поступова їх інтеграція до сучасних умов розвитку [3].

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Аналіз наукових джерел дозволяє констатувати, що сьогодні концепції ЮНЕСКО щодо неперервної освіти педагога, яка повинна проходити через все професійне життя вчителя, набирають пріоритетного значення. У міжнародних документах ЮНЕСКО, Ради Європи, Організації Міжнародного Співробітництва і Розвитку, Міжнародної Організації Праці висвітлюються особливості освіти в Данії. Загальні аспекти функціонування системи освіти Скандинавських країн та Данії висвітлені в працях українських та російських науковців: Вахштайн В.С., Йордана Б., Лаптевої І.Д., В.О.Ісаєва, Жирноклеєва І., Ємельянової О.В. Характеристиці системи безперервної педагогічної освіти Данії присвятили свої роботи: Л.Р.Скоу, Т.Пломп, Б. Елле та ін. Проблеми розвитку професійності вчителя народної школи в Данії розглядали данські науковці: Андерсен А.М., Егелунд Н., Пілегаард Т. Значення системи

процесі вивчення спецкурсу вони набули умінь і навичок з організації означеної діяльності учнів; особистого досвіду при виконанні навчальних проєктів у малих групах, що дозволило їм розвинути навички повноцінної співучасті в навчальному процесі; відчуття індивідуальної відповідальності за свою роботу.

Подальша дослідницька робота з означеної проблеми планується у розрізі вивчення динаміки рівня практичної діяльності початкуючого вчителя початкових класів, який пройшов підготовку до організації групової навчальної діяльності учнів, на контрольному рівні для підтвердження нашої гіпотези.

Резюме. У статті розглядаються особливості впровадження спецкурсу „Груповая навчальна діяльність молодших школярів”, розробленого за вимогами КМСОНП і запропонованого для підвищення рівня професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів. Визначено структуру спецкурсу. Акцентовується увага на модернізації лекційних, практичних, лабораторних занять завдяки розробленому електронному варіанту. Наведено форми роботи, які можна використовувати при його опануванні та оцінюванні результатів. У подальших дослідженнях планується вивчення динаміки росту практичної діяльності початкуючого вчителя, який опанував спецкурс у процесі професійно-педагогічної підготовки. **Ключові слова:** підготовка майбутнього вчителя початкових класів, груповая навчальна діяльність молодших школярів, спецкурс.

Резюме. В статье рассматриваются особенности внедрения спецкурса „Групповая учебная деятельность младших школьников”, разработанный и предложенный для повышения уровня профессионально-педагогической подготовки будущего учителя начальных классов к организации групповой учебной деятельности школьников. Определена структура спецкурса. Акцентируется внимание на модернизации лекционных, практических и лабораторных занятий при использовании электронного его варианта. Обозначены формы работы, которые можно использовать при его изучении и оценивании результатов. В дальнейших исследованиях планируется изучение динамики уровня педагогической деятельности начинающего учителя начальных классов, который прошёл спецкурс в процессе профессионально-педагогической подготовке. **Ключевые слова:** подготовка будущего учителя начальных классов, групповая учебная деятельность младших школьников, спецкурс.

Summary. In the article the author examines the particularities of providing special course “Junior pupils group work”, which has been designed and offered for increasing of training level of an intending Primary school teacher in organization of the Junior pupils group work. Devoted a structure of special course. Focused on the modernizing lecture, practical and laboratory works as a result to use its electronic variant. Marked forms of work, which possible to use when its study and taking a results. In further research is planned study a level of pedagogical activity Primary teachers, who passed special course during professional-pedagogical training. **Key words:** Primary school teacher training, junior pupils group work, special course.

Література

1. Закон України "Про освіту" // Відомості Верховної Ради України. – 1996. – № 21. – Ст. 84. – С. 253–279.
2. Закон України "Про загальну середню освіту" // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – № 15. – серпень 1999 р. – С. 6–31.
3. Закон України "Про вищу освіту" // Освіта України. – № 17. – 26 лютого 2002 р. – С. 2–8.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Педагогічна газета. – № 7(85). – Липень 2001 р. – С. 4–6.
5. Державна національна програма "Освіта. Україна XXI століття" // Освіта. - 1993. – № 44–46. – С. 2–12.
6. Державна програма "Вчитель" // Освіта України. – № 27. – 2 квітня 2002 року. – С. 4–5.
7. Кремень В. Г. Філософія: мислителі, ідеї, концепції: підручник [для студентів вищих навчальних закладів] / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн– К. : Книга, 2005. – 528 с.
8. Наказ МОН Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року № 612 від 13.07.2007.
9. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія / О. М. Пехота, А. М. Старєва. – [2-е вид.] – Миколаїв : Вид-во "Іліон", 2006. – 272 с.

УДК 37.014

РЕЛІГІЙНА ОСВІТА ЯК СКЛАДОВИЙ КОМПОНЕНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАВ ЛЮДИНИ

*Погромська Ганна Іванівна, ст. викладач
кафедри соціальної роботи та гуманітарних дисциплін
Горлівська філія Відкритого міжнародного
університету розвитку людини "Україна", (м. Горлівка)*

Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Система ціннісних орієнтирів сучасного суспільства визначається уявленням про права людини. Одним з фундаментальних прав є право на освіту, яке повинно бути реалізовано згідно до власних ідеологічних та релігійних переконань особистості. Тому питання правової підтримки впровадження релігійної освіти є дуже актуальним для України на сучасному етапі, оскільки релігійний фактор займає особливе місце у процесі національно-духовного відродження країни.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Правова підтримка релігійної освіти набуває подальшої актуалізації за умов демократизації суспільно-політичних відносин в Україні, оскільки пов'язана з практичними питаннями забезпечення прав і свобод громадян у галузі освіти відповідно до вимог світової спільноти.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Тому мета даної статті - визначити перспективи впровадження в Україні релігійної освіти як важливого чинника забезпечення прав і свобод особистості відповідно до міжнародних вимог.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми та на які спирається автор. Дослідженню правових аспектів релігійної освіти присвячені праці В. Єленського, М. Лизлова, І. Метлика, Л. Митрохіна, М. Писманіка, І Понкіна, О. Чернеги та інших. Між тим, у них не робився акцент на значенні релігійної освіти як складового компоненту у забезпеченні прав людини.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Дотримання і забезпечення прав людини є головним обов'язком держави. Водночас, після прийняття Загальної декларації про права людини (1948 р.), Європейської конвенції про захист прав людини та головних свобод (1950 р.), Декларації прав дитини (1959 р.), Міжнародного пакту про громадянські та політичні права (1966 р.) та інших міжнародних актів, людина стала суб'єктом не лише внутрішньодержавного, але й міжнародного права.

Загальновизнані принципи та норми міжнародного права є складовою частиною правової системи України, що закріплено Конституцією нашої держави, де наголошується, що людина, її права та свободи є найвищою цінністю країни [1]. Дотримання та захист цих прав є обов'язком держави, яка визнає і гарантує права і свободи людини й громадянина відповідно до загальновизнаних принципів і норм світового права і відповідно до конституції країни.

Одним з головних прав людини є право на освіту. Воно закріплено ст.

26 Загальної декларації про права людини (1948 р.), ст. 13, 14 Міжнародного пакту про економічні, соціальні та культурні права (1966 р.), ст. 28, 29 Конвенції про права дитини (1989 р.), ст. 27 Конвенції СНД про права та головні свободи людини (1995 р.). Право на освіту закріплене також ст. 53 Конституції України.

Слід зауважити, що разом з визнанням права на освіту, кожній людині повинна бути надана можливість отримати цю освіту відповідно до власних ідеологічних та релігійних переконань. Так у п. 3 ст. 13 Міжнародного пакту зазначено, що держави, які є його учасницями, зобов'язуються поважати свободу батьків і у відповідних випадках опікунів обирати для своїх дітей не лише засновані державною владою школи, але й забезпечувати релігійне і моральне виховання дітей відповідно до власних переконань [2]. Подібні вимоги містить і ст. 2 Протоколу № 1, яка наголошує, що держава, виконуючи будь-які функції, які вона приймає на себе у галузі освіти, поважає право батьків забезпечити освіту своїх дітей відповідно до власних релігійних і філософських переконань [2]. Таким чином, держава не має права встановлювати будь-яку філософську, ідеологічну чи релігійну ідею як єдину можливу основу освітньої системи своєї країни.

Утім, слід зазначити, що не всі філософські переконання батьків повинні прийматися до уваги при реалізації ними свободи визначати характер освіти власних дітей, а лише ті, які можуть поважатися у демократичному суспільстві та можуть вважатися сумісними з людською гідністю і відповідають праву дитини на освіту. Як зазначено у Міжнародному пакті, освіта повинна бути спрямована на повний розвиток людської особистості, усвідомлення її гідності і повинна укріпляти повагу прав людини і головних свобод [2].

Загальноновизнаним є факт, що завдяки освіті суспільство відтворює і вдосконалює себе, тому логічним є висновок, що у галузі освіти не можна допускати будь-яких не відповідних загальнолюдським цінностям переконань. Прийняття цього факту робить необхідним визначення і закріплення державою цілей освіти, оскільки таке обмеження свободи освіти необхідне в інтересах суспільства. Разом із тим, відкритим лишається питання стосовно міри ідеологічного нормування державою цілей освіти.

Одним з наслідків цього є невизначеність ролі та статусу релігійної освіти в Україні. З одного боку, визнається світський характер освіти (ст. 9 закону України "Про освіту"), з іншого – Україна підписала ряд міжнародних документів, де зобов'язується поважати свободу батьків у забезпеченні релігійного і морального виховання своїх дітей відповідно з власними переконаннями.

Таким чином, для відповідності міжнародним правовим актам, право на отримання релігійної освіти повинно бути регламентовано законодавчо. Для цього доцільним є звернення до міжнародної практики, де релігійна освіта розглядається у рамках свободи совісті і передбачає здійснення релігійної освіти виключно на добровільній основі й у тісній взаємодії з релігійними організаціями. Відповідно до принципу свободи освіти, батьки можуть віддавати своїх дітей до приватних релігійних шкіл, хоча в більшості

методистів, учителів-практиків про переможців в номінації, що затверджується на засіданні кафедри: за творчий підхід до об'єднання учнів у малі групи; за кращу розробку навчальних задач для групової роботи; кращий організатор парної роботи учнів; за творчий підхід до організації співробітництва між учнями у процесі групової роботи; кращий організатор групової навчальної діяльності учнів тощо. Оцінювання конкурсантів здійснюється відповідно до розроблених критеріїв, що представлено у бланку алгоритмізованої методики оцінки уроку. Нами запропоновані такі основні критерії оцінювання проведеного студентами уроку: *структура навчального заняття* (формулювання теми, мети і постановку задачі, що орієнтована на організацію групової навчальної діяльності; оптимальний рівень підбору і розробка завдань, адаптація запропонованих завдань для групової роботи учнів; підбір оптимального варіанту групової роботи; робота консультантів; ступінь активності кожного члена малої групи; послідовність в організації групової роботи учнів; наявність висновків, що дозволяють осмислити мету групової роботи та основну ідею уроку); *стиль проведення заняття* (доброзичливе ставлення до об'єднання учнів у малі групи; індивідуальний психолого-педагогічний підхід до об'єднання учнів у малі навчальні групи; характер невербальних проявів поведінки учнів); використання технічних засобів навчання (планування розміщення матеріалу для групової роботи на дошці; наявність паперового варіанту матеріалів для групової роботи (карток); рівень використання інформаційного забезпечення для групової роботи, їх відповідність сучасним вимогам; підготовка приміщення для проведення групової роботи; дотримання учнями і вчителем інструктивних вимог з техніки безпеки).

Для оцінювання другого етапу Конкурсу (наукова публікація за певною темою) нами пропонуються такі критерії: структура публікації (відображення мети, хід, результати дослідження, сформульовані висновки); зміст публікації (описано предмет дослідження, умови проведення, описано основні етапи дослідження); коректність тексту (стилістично текст побудовано вірно, орфографічні помилки відсутні, текст написано зрозумілою мовою).

Проведення конкурсного уроку та написання наукової статті оцінюється певними балами, які зараховуються студенту. Підсумкове оцінювання засвоєного навчального матеріалу може визначатись як без проведення заліку, так і з його проведенням з метою підвищення рейтингу студента з навчальної дисципліни.

Висновки і перспективи подальших досліджень у даному напрямку. Наповнення змісту спецкурсу історичним аспектом у теоретичному блоці дало можливість зробити підсумок спрямованості еволюційного підходу до групових організаційних форм навчальної діяльності учнів у національній початковій школі. Спрямування матеріалу теорією і практикою моделювання організації групової навчальної діяльності учнів та проектування уроків сприяло актуалізації знань майбутнього вчителя з методик викладання предметів початкової школи. Проведення спецкурсу надало можливість залучити студентів до практично- та науково-дослідницької діяльності у період аудиторної, практичної та позааудиторної роботи. Студенти визначають, що в

студентів, оцінка видів навчальної діяльності студентів в кредитно-модульній системі, розподіл балів), перелік наочних матеріалів та методичних вказівок, основні та додаткові інформаційні джерела, що рекомендовані автором при вивченні спецкурсу.

До другої частини відносяться інструктивно-методичні матеріали: методичні рекомендації дощодо підготовки до практичних занять і виконання лабораторних робіт, самостійної роботи та індивідуального науково-дослідного завдання, зміст контрольних робіт і питання для самоконтролю знань, підготовки до заліку, питання залікового кредиту.

КМСОНП вимагає упровадження в практику роботи ВНЗ комп'ютерних технологій, які гарантують якісні зміни діяльності викладача і студентів. У зв'язку з цим постає необхідність створення нового покоління інформаційно-методичного забезпечення навчального процесу на основі комп'ютерних мультимедійних технологій. Отже, нами створено як основний структурний компонент інформаційно-методичного забезпечення – електронний варіант навчально-методичного комплексу спецкурсу, де містяться відеофрагменти уроків початкової школи з підключенням організації групової навчальної діяльності учнів, що проведені вчителями-методистами. Форми проведення занять при використанні розробленого нами електронного навчально-методичного комплексу зазнають певних змін.

У теоретичному блоці істотної модернізації зазнають лекційні заняття. Мультимедійні презентації, що запропоновані для теоретичного блоку, являють собою тематично й логічно зв'язану послідовність інформаційних доз матеріалу теми, тезисно відображають його ключові моменти, включають основні положення, схеми. Їх демонстрація здійснюється при допомозі мультимедійного проектора. У практичному блоці викладання спецкурсу під час проведення практичних і лабораторних занять, що орієнтовані на відеофрагменти уроків, студенти мають можливість працювати з матеріалом, який вивчається в інтерактивному режимі. Такий підхід до планування, організації та проведення навчального процесу при вивченні спецкурсу дозволяє ефективно реалізувати навчальні цілі, оптимізувати управління навчальним процесом, забезпечити якісну підготовку вчителя початкових класів.

З метою підвищення навчально-методичного рівня проведення спецкурсу "Групова навчальна діяльність молодших школярів" запропоновано конкурс з педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів з організації групової навчальної діяльності учнів, надалі Конкурс. Відповідно визначається кращий майбутній вчитель – організатор групової навчальної діяльності молодших школярів.

Конкурс здійснюється шляхом проведення відкритих занять або у процесі проходження педагогічної практики студентів 4 курсів спеціальності „Початкова освіта”, або на лабораторних заняттях, що проводяться на базі загальноосвітньої школи. Проведення студентами відкритих уроків є першим етапом Конкурсу. Другий етап Конкурсу передбачає написання тематичної наукової статті з аналізами результатів підготовки та участі у Конкурсі. Приймається рішення комісії із залученням викладачів університету,

європейських країн існує можливість вивчення релігії у державних школах, оскільки, як зазначає Н. Лизлов, не дивлячись на принцип відокремлення Церкви від держави, у державних загальноосвітніх школах відбувається викладання предметів релігійної спрямованості [3].

Яскравим прикладом функціонування правових механізмів у галузі релігійної освіти є Велика Британія. З моменту виникнення державної системи освіти відбулася справжня еволюція у галузі впровадження релігійної освіти у загальноосвітніх школах. Акт від 1870 р. визначив неконфесійний характер релігійної освіти у державних школах [4]; Акт про освіту від 1944 р. наголосив, що Британія це християнська країна, і церква повинна мати змогу брати повноправну участь у народній освіті, а батьки обирати освіту для своїх дітей згідно з власними переконаннями [5]; Акт від 1988 р. зазначив, що нові програми повинні відображувати той факт, що християнство є головною релігійною традицією у Великій Британії, водночас повинна приділятися увага врівноваженню та практиці інших основних релігій, які поширені у країні, а обов'язкова загальна молитва у школах повинна повністю чи більшою мірою носити християнський характер [6]. Подальші освітні акти у цій галузі сприяли інтеграції релігійної освіти у систему державної освіти на загальних педагогічних принципах.

Що ж до України, то вже зараз у руслі реформування загальної середньої освіти у напрямку гуманізації, демократизації, переорієнтації освітнього простору на розвиток гармонійної особистості змінюються підходи до освіти та виховання. З метою формування у дітей та молоді високоморальних якостей, патріотичної та громадянської свідомості, ціннісних орієнтирів, у багатьох навчальних закладах вводяться предмети духовно-морального спрямування (як предмети за вибором та факультативні курси). Їх складовою є курс "Основи християнської етики". Це дисципліна християнсько-світоглядного, культурного та освітньо-виховного спрямування, яка не є вченням віри та не ставить за мету залучення до певної конфесії. Вона передбачає виховання в учнів поваги до свободи совісті, релігійних та світоглядних переконань, здатності до життя у полікультурному та поліконфесійному українському суспільстві. Більше того, у контексті діалогу культур в інформаційному суспільстві одним із головних завдань сучасної системи освіти стає формування толерантності як основи діалогічної свідомості - відкритості до плюралістичності культур світу.

Вищезазначене доводить, що сучасна українська освіта, орієнтована на пріоритет людської особистості та гуманізацію навчально-виховного процесу, має чимало спільного з освітою європейською. Розуміння значущості релігійної освіти призвело до того, що, починаючи з 2007/2008 навчального року, Міністерство освіти і науки України розпочало апробацію нового курсу за вибором "Різноманіття релігій і культур світу. 1-11 класи". Цей курс побудований на міждисциплінарних засадах релігієзнавства, культурології, етики, естетики. Він має на меті сприяти формуванню толерантного світогляду і здатності до активної участі у діалозі культур в інформаційному суспільстві. Вивчення курсу передбачає формування в учнів знань про:

- особливості взаємозв'язку релігії і культури, його причини і наслідки, виражені через становлення певних релігійних типів культури;
- наявність загальнолюдських цінностей як координат картини світу, механізм впливу релігії на формування цінностей і смислів культури;
- сутність проблеми міжрелігійного діалогу культур у сучасному світоглядному дискусії;
- українську культуру як мікро модель діалогу Сходу і Заходу та поліконфесійний, полікультурний характер сучасної української релігійності.

Утім, успішність виконання поставлених завдань залежить від рівня впровадження у середню загальноосвітню школу дисциплін релігійно-освітньої спрямованості, які були б побудовані на світоглядних засадах ідеології плюралістичності й філософії діалогу та мали б на меті прищеплення учням певних знань та компетенцій з актуальних проблем виживання у поліетнічному, високотехногенному суспільстві в умовах інформаційного буму. Все це говорить на користь обов'язкового впровадження релігійної освіти для чого потрібне:

1. Включення релігійно-освітньої проблематики до компетенції педагогічних наук. Підґрунтям для цього є той факт, що релігійне життя людини є одночасно як особистою, так і соціально вагомим справою, а виключення даного аспекту зі сфери суспільної уваги призводить до відсутності релігійного плюралізму та толерантності. Збагачення змісту шкільної освіти релігійною тематикою стає важливим чинником підвищення результативності освітнього процесу, розширення міждисциплінарних зв'язків, формування індивідуальних переконань та мотивацій.

2. Релігійна педагогіка повинна перетворитися на самостійну галузь академічного дослідження. З огляду на це доцільним є вивчення міжнародних академічних стандартів у цій галузі, впровадження відповідного категоріального апарату, ознайомлення з теоретичною та методологічною базою.

3. Повинна бути створена законодавча база для викладання предметів релігійно-світоглядної спрямованості у світських школах. Потрібне чітке розмежування на законодавчому рівні освіти світської та релігійної, конфесійної та неконфесійної, а також чіткий механізм впровадження релігійної освіти у загальноосвітні школи.

4. Враховуючи полікультурність та поліконфесійність українського суспільства, доцільним є впровадження неконфесійної релігійної освіти, яка була б побудована на світоглядних засадах ідеології плюралістичності та філософії діалогу. Такий підхід забезпечує надання глибоких знань про світові релігії, дозволяє дитині усвідомити значущість релігії як важливого чинника формування духовності людини, виховує толерантність та екуменізм.

5. Через відсутність власного досвіду світського викладання релігійних предметів у системі загальноосвітніх шкіл, важливим стає аналіз міжнародного досвіду (зокрема Великої Британії як країни, яка однією з перших запровадила неконфесійну модель релігійної освіти) з метою відпрацювання оптимальних, науково обґрунтованих інноваційних стратегій.

За таких умов, знання та духовний досвід, які отримують учні, нададуть

початкової школи, педагогічними технологіями початкового навчання, основами педагогічної майстерності, основами науково-педагогічних досліджень, що надає можливість підвищити творчий потенціал студентів, їх практичні уміння і навички.

Структура спецкурсу побудована за вимогами кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах і складається з одного модулю, що представлено у вигляді двох змістових модулів: теоретичного і практичного. Форма проведення занять теоретичного змістового модулю – колективна, з обговоренням проблемних питань у малих навчальних групах, тип занять – лекції; практичного змістового модулю – групова з колективним обговоренням отриманих результатів, тип занять – практичні, лабораторні.

Для отримання ґрунтовних знань із спецкурсу пропонується самостійна робота студента, її частка складає 50 % від загального обсягу часу. Організація самостійної роботи студентів пропонується у малих навчальних групах на засадах співробітництва; з використанням додаткової періодичної літератури, Інтернет-ресурсів, відеоуроків, консультацій викладача. Індивідуально-дослідницьке завдання з метою узагальнення знань з курсу, вдосконалення практичних, дослідницьких та діагностичних умінь та навичок студентів пропонується для виконання індивідуально або у малих навчальних групах. При перевірці самостійної роботи студентів оцінюється вміння майбутнього вчителя початкових класів поєднувати у висновках індивідуальні та групові результати.

Особливістю спецкурсу „Групова навчальна діяльність молодших школярів” є пріоритетність змістової, організаційної структури та зворотного зв'язку, що полягає у створенні умов організації навчання, вимірюється та оцінюється результатами самостійної пізнавальної діяльності студентів. Розподіл теоретичного та практичного змістових модулів розглядаються і знаходяться між собою у логічній, хронологічній та методологічній послідовності.

Для забезпечення цілісного навчального процесу при викладанні спецкурсу в єдності цілей навчання, змісту дидактичного процесу й форм організації навчальної діяльності студентів нами запропоновано навчально-методичний комплекс, що побудовано за кредитно-модульною технологією організації навчального процесу. Навчально-методичний комплекс спецкурсу розроблено на основі аналізу результатів педагогічного дослідження, використаних наукових джерел і сучасних освітніх документів, розраховано на викладачів та студентів вищих навчальних закладів, аспірантів, учителів початкових класів, слухачів курсів підвищення кваліфікації. Він складається з двох частин: матеріали щодо планування навчального процесу; матеріали з організації і проведення навчального процесу.

Перша частина навчально-методичного комплексу представлена робочою програмою спецкурсу, що включає: його опис, мету та завдання, опис змістово-діяльничої структури, структури залікового кредиту, тематику практичних і лабораторних занять, самостійної роботи та науково-дослідного завдання, методи навчання і оцінювання (норми обліку самостійної роботи

класів до організації групової навчальної діяльності учнів ще не стала предметом спеціальних педагогічних досліджень.

Нами було теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови, які забезпечать цілеспрямовану систематичну роботу щодо означеної професійно-педагогічної підготовки фахівця, розроблено організаційно-педагогічну модель [10, с. 5-7]. Ми припустили, що ефективність підготовки студентів до організації групової навчальної діяльності учнів початкової школи підвищиться за таких організаційно-педагогічних умов: збагачення змісту дисциплін предметно-методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів на ідеї, принципи, концепцію, технологію організації групової навчальної діяльності учнів; спрямування педагогічних практик студентів на практично-дослідницький характер з означеного процесу; залучення студентів у позааудиторний час до участі у гуртковій роботі, семінарах-практикумах з учителями початкових класів, науково-практичних конференціях на базі ВНЗ України, де висвітлюються питання дослідження організації навчальної діяльності учнів; зорієнтованість форм організації навчальної діяльності майбутнього вчителя початкових класів у процесі його професійно-педагогічної підготовки на сучасні методи навчання, в основу яких покладено виконання роботи у малій групі.

Метою даної статті є знайомлення читачів з особливостями впровадження спецкурсу „Групова навчальна діяльність молодших школярів” у систему професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

Виклад основного матеріалу статті з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Програму спецкурсу укладено відповідно до змісту та значення його в структурно-логічній схемі, що передбачена навчально-професійною підготовкою бакалавра за напрямом підготовки 0101 „Педагогічна освіта” спеціальності 6.010102 «Початкова освіта» і рекомендується до впровадження у VIII семестрі.

Основною метою спецкурсу є теоретико-практична підготовка майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів.

Завдання спецкурсу:

- ознайомити слухачів із сутністю, значущістю, особливостями організації групової навчальної діяльності молодших школярів;
- навчити самостійно моделювати різноманітні варіанти організації групової роботи;
- навчити самостійно розробляти проекти уроків з підключенням розробленої моделі;
- підготувати до проведення педагогічного дослідження результатів навчання учнів при включенні у навчальний процес організації діяльності молодших школярів у малих групах;
- обґрунтувати важливість підготовки майбутнього учителя до означеного питання.

Вивчення спецкурсу пов'язано з науково-теоретичною, методичною, практичною та методологічною підготовкою студентів, встановлює предметні зв'язки між загальними основами педагогіки, історією педагогіки, дидактикою

змоги сформувані очікувані у цій галузі компетенції:

- світоглядного аналізу релігійних, філософських, богословських текстів, соціокультурних явищ та процесів;
- історико-компаративістського аналізу різних типів культури на основі реконструкції картини світу;
- застосування здобутих знань для подальшого духовного та особистісного розвитку, у майбутній навчальній та професійній діяльності на засадах світоглядного плюралізму, толерантності, екуменізму, діалогу культур.

Формування означених компетенцій наблизить суспільство до досягнення поставлених перед освітою завдань, оскільки, як зазначає Д. Кист: “Ціль хорошої релігійної освіти служити гуманності: духовності та мудрості, істині та доброти, іншими словами, нашим людям: молодим і старим, у школі, на роботі, в суспільстві” [7, с. 11].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Вищезазначене доводить, що релігійна освіта є складовим компонентом забезпечення прав людини, важливим чинником формування духовності людини, а повноцінне її впровадження потребує правової підтримки відповідно до вимог демократичного громадянського суспільства.

Резюме. У статті розглядається необхідність впровадження в Україні релігійної освіти. Вона є одним з важливих факторів забезпечення прав і свобод громадян і повинна здійснюватися відповідно до вимог світової спільноти. Розробляючи концепцію введення релігійної освіти, Україна повинна спиратися на досвід європейських країн, а також власні багатовікові традиції. На сучасному етапі релігійна освіта являє собою один з впливових чинників національно-духовного відродження країни.

Ключові слова: релігійна освіта, права людини, право на освіту, правова підтримка.

Резюме. В статье обосновывается необходимость введения в Украине религиозного образования. Оно является одним из важных факторов обеспечения прав и свобод граждан и должно осуществляться в соответствии с требованиями мирового сообщества. Разрабатывая концепцию введения религиозного образования, Украина должна опираться на опыт европейских государств, а также собственные многовековые традиции. На данном этапе религиозное образование представляет один из важных факторов национально-духовного возрождения страны.

Ключевые слова: религиозное образование, права человека, право на образование, правовая поддержка.

Summary. The article deals with the problem of legislative regulation of religious education in Ukraine. It must be done according to the norms of international law. Developing the conceptual principles of religious education Ukraine has to use the experience of the European countries and its own centuries-old traditions. At the given stage religious education is one of the important factors of national and spiritual revival of the country.

Key words: religious education, human rights, education right, law support.

Література

1. Конституція України // Відомості Верховної Ради. – 1996. - № 30. – С. 141.
2. Международные акты о правах человека. Сборник документов // [сост. В.А. Карташкин, Е.А. Лукашева] - М.: Инфра - М, 2002. - 994 с.
3. Лызлов Н., диакон. Религиозное образование за рубежом // www.state-religion.ru
4. Religious Education in Secondary Schools (School Council Working Paper 36). – Evans/ Methuen Educational, 1971.
5. Education Act 1944. - HMSO, 1944.
6. Education Reform Act 1988. - HMSO, London, 1986.
7. Keast, John. Values, Religious Education. Schools and Churches // EEF –NET 12. 2003. – V. 4. - P. 10-11.

Подано до редакції 18.12.2008

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ- АГРАРНИКІВ

*Вікторова Леся Вікторівна, аспірантка кафедри педагогіки
Національний університет біоресурсів і природокористування України,
м. Київ*

Постановка проблеми. Реалізація стратегічних напрямів аграрної політики, спрямованих на глибоке реформування сільського господарства значною мірою залежить від рівня підготовки фахівців, зайнятих в агропромисловому виробництві, і обумовлює необхідність нового підходу до кадрового забезпечення.

Одним із шляхів оновлення змісту аграрної освіти та узгодження його із сучасними потребами інтеграції до європейського та світового освітніх просторів є орієнтація навчальних програм – стандартів на набуття ключових компетентностей та на створення ефективних механізмів їх досягнення, що включають й мовленнєвий аспект.

Аналіз досліджень і публікацій. Надійною базою для гармонізації мовної освіти в різних країнах, а саме стандартизації вимог до якості освіти, співвідношення результатів навчання мови як в національному, так і в міжнародному просторах, стали прийняті Україною “Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання” (ЗЄР) [1].

Практичний досвід європейських освітніх кіл щодо розвитку проекту створення мовного портфеля (European Language Portfolio), над створенням якого працювали експерти Відділу мовної політики Ради Європи, починаючи з 1998 до 2000 р., дає ефективні результати, а апробування запропонованих технологій на різних етапах показує сьогодні, що завдяки цим пропозиціям можливо створити умови для набуття студентами послідовно й поетапно необхідних компетентностей. Зокрема підходи до впровадження “Концепції Європейського мовного портфеля” передбачають: поглиблення взаєморозуміння і толерантності між громадянами Європи; підтримку та впровадження мовного й культурного різноманіття; упровадження мовних компетентностей та інтеркультурного навчання для багатомовності через розвиток навчальної відповідальності та автономії; чітке та прозоре запровадження компетентностей і кваліфікацій для полегшення мовного навчання та мобільності в Європі. Причому європейські дослідники відносять компетентність в розрізі мовлення до функціональних її видів (лінгвістична, технічна), методологічних чи інструментальних, компетентності для ефективного набуття нових здібностей [2].

У психолого-педагогічній літературі компетентність розглядається як категорія оцінна, що характеризує людину як суб'єкта певного виду діяльності і забезпечує досягнення успіхів. При цьому оцінюються такі компоненти, як структура знань і умінь, ціннісні орієнтації, ставлення до діяльності, її результативність і здатність до її удосконалення. Іншими словами, компетентність – це стійка готовність і здатність людини до діяльності зі “знанням справи”. В основному під таким кутом зору розглядається

Сучасне завдання національної системи педагогічної освіти полягає в тому, щоб характеризувати буття людини в її особистісній унікальності через актуалізацію педагогічного впливу на неї з метою максимального розвитку її творчого потенціалу [7]. Метою підготовки вчителя, зорієнтованого на гуманістичну педагогіку, стає формування його позитивного спрямування на реалізацію особистісно-діяльнісного підходу до навчання у реальній школі, який володіє методиками і технологіями особистісно-діяльнісного навчання та загальними практичними вміннями та навичками як професійними компетентностями, необхідними для практичної педагогічної діяльності [9, с. 56]. Осмислення проблеми переорієнтації форм і методик навчально-виховної роботи на особистість учня вказує на необхідності підготовки майбутнього вчителя початкових класів до оволодіння технологією організації групової навчальної діяльності учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз досліджень окресленої проблеми доводить наявність нормативно-правової (Закон України “Про освіту” [1], “Про загальну середню освіту” [2], “Про вищу освіту” [3], Державна національна програма “Освіта. Україна XXI століття” [5], Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті [4], Державна програма “Вчитель” [6], Наказ МОН України „Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року” [8] тощо) та теоретичної бази. Концептуальні засади професійно-педагогічної підготовки вчителя початкових класів висвітлено в працях Н.М.Бібік, І.В.Бужиної, Н.М.Кічук, С.О.Сисоєвої, О.Я.Савченко, Л.О.Хомич, Л.Л.Хоружи та ін.. Різним аспектам організації групової навчальної діяльності учнів школи першого ступеня присвячено ряд сучасних педагогічних досліджень: технологія організації групової навчальної діяльності молодших школярів (К.Ф.Нор), диференціація навчання молодших школярів у процесі групової роботи (О.В.Кузьміна), визначення диференційованої підтримки вчителя у процесі групової роботи (Т.І.Дейніченко), підвищення інтелектуального розвитку молодших школярів при поєднанні індивідуальних і групових форм організації навчальної діяльності (Н.І.Потапова).

Сьогодні дослідження питань з організації означеного виду діяльності молодших школярів перебуває на новому етапі свого існування, який передусім характеризується практичною реалізацією технології навчання учнів у малих групах у межах одного класу. Адже, таке навчання молодших школярів від початку й до кінця планується, прогнозується і здійснюється під керівництвом вчителя та при його активній діяльності. Тому підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів є складовою частиною загальної професійно-педагогічної підготовки майбутнього фахівця. Результати роботи, що проведена нами на констатуючому рівні, вказують на доцільність такої підготовки.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячено дану статтю. При дослідженні наукових публікацій з означеної проблеми, нами було визначено, що підготовка майбутніх учителів початкових

розвитку та виховання в загальній структурі освітньої діяльності школи.

Перспективою подальших розвідок є дослідження можливостей культуротворчого потенціалу дидактики фізики.

Резюме. У статті розглядаються міжпредметні екскурсії культурно-історичної спрямованості. Показано можливості застосування матеріалів регіональних екскурсій при навчанні фізиці на прикладі матеріалів міжпредметної екскурсії культурологічної спрямованості по місту-герою Керчі та Керченському півострову.

Ключові слова: навчання фізиці, міжпредметні екскурсії.

Резюме. В статье рассматриваются межпредметные экскурсии культурно-исторической направленности. Показаны возможности применения материалов региональных экскурсий при обучении физике на примере материалов межпредметной экскурсии по городу-герою Керчи и Керченскому полуострову.

Ключевые слова: обучение физике, межпредметные экскурсии.

Summary. The intersubject excursions of a cultural - historical orientation are considered in the article. Opportunities of application of materials of regional excursions in training physics by the example of materials of intersubject excursion on the hero - city Kerch and Kerch peninsula are shown.

Key words: training to physics, intersubject excursions.

Література

1. Альбін К.В., Білий М.С., Гончаренко С.У., Розенберг М.Й., Яворський А.М. Методика викладання фізики. – К.: Вища школа, 1970. – 300 с.
2. Бабарицька В.К., Короткова А.Я., Малиновська О.Ю. Екскурсознавство і музезнавство: Навчальний посібник. – К.: Альтерпрес, 2007. – 464 с.
3. Безрукова В.С. Все о современном уроке в школе: проблемы и решения. М.: «Сентябрь», 2004. – 160 с.
4. Бугаев А.И. Методика преподавания физики в средней школе: Теорет. основы: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по физ.-мат. спец. – М.: Просвещение, 1981. – 288 с.
5. Булыко А.Н. Современный школьный словарь иностранных слов. 17 тысяч слов и словосочетаний. – М.: «Мартин», 2005. – 624 с.
6. Ланина И.Я. Формирование познавательных интересов учащихся на уроках физики: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
7. Производственные экскурсии по физике: Пособие для учителей. Под ред. Л.И. Резникова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954. – 236 с.
8. Сергеев А.В. Наблюдения учащихся при изучении физики на первой ступени обучения: Пособие для учителей. – К.: Рад. шк., 1987. – 152 с.
9. Урок-экскурсия (И.Я. Ланина, И.П. Шидлович, А.И. Караваев) / Урок физики в современной школе: Творческий поиск учителей: Кн. для учителя / Сост. Э.М. Браверман; Под ред. В.Г. Разумовского. – М.: Просвещение, 1993. – 288 с.

Подано до редакції 05.12.2008

УДК 373.3:371.311

УПРОВАДЖЕННЯ СПЕЦКУРСУ „ГРУПОВА НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ” У СИСТЕМУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Ратовська Світлана Вікторівна, старший викладач філія РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»(м. Армянськ)

Постановка проблеми. На етапі модернізації вищої педагогічної школи виникла суперечність між рівнем традиційної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності та новими вимогами суспільства до випускників педагогічних ВНЗ. Ці вимоги зумовлені необхідністю активного використання майбутніми фахівцями спеціальних знань та розв'язання при їх допомозі нових соціально-педагогічних завдань, зростання вимог до якості підготовки вчителів у межах підписання Україною конвенції Болонського процесу.

компетентність у працях І.Ф.Ісаєва, І.А.Зязюна, О.С.Ломакіна, В.В.Нестерова, І.П.Підласого, В.А.Сластьоніна, В.М.Ягупова та ін.

Уважне вивчення як вітчизняних, так і зарубіжних досліджень дають підстави стверджувати, що й досі не існує визначення поняття професійно-термінологічної компетентності (ПТК) та не досліджена його сутність. Аналіз праць методичного напрямку [3, 4] засвідчує, що лексеми термінологічна компетентність, термінологічна компетенція вживаються не як терміни, а як синонімічні (синкретичні) відповідники до певних синтагм методичного характеру: знань, умінь та навичок використовувати терміни в усному та письмовому мовленні.

Метою даної статті є дослідження змісту, структурних компонентів та функціональних властивостей професійно-термінологічної компетентності студентів-аграрників з огляду на їх фахову підготовку.

Виклад основного матеріалу. Здатність фахівця демонструвати належні особисті якості в ситуаціях професійного спілкування, мобілізуючи для цього знання фахової термінології, вміння та навички використовувати з точністю і лінгвістичною правильністю терміни в усному і писемному професійному мовленні відповідно до нормативних вимог, означені нами як професійно-термінологічна компетентність.

З метою осмислення сутності досліджуваного феномена ПТК потребує аналізу її структура. Найчастіше структуру розглядають як властивість предметів і явищ, які становлять систему, тому при визначенні структури вважаємо за доцільне використати системний підхід, який передбачає розгляд досліджуваної категорії (у нашому випадку, ПТК) як системи.

Відзначимо, що ПТК – багатогранна та всеосяжна характеристика особистості. Тому, її дуже важко лаконічно визначити та чітко розділити межі структурних компонентів, оскільки часто вони є прозорими та умовними. Однак, слід констатувати, що поділ ПТК на компоненти є необхідним, хоча й умовним, оскільки у життєдіяльності конкретної особистості окремі компоненти ПТК існують в єдності та взаємопроникненні. Зауважимо, що це необхідно, зокрема, і для розробки конкретних і чітких критеріїв показників визначення рівнів і оцінки сформованості ПТК студентів, тобто для розробки відповідного діагностичного апарату дослідження.

Дослідження вчених, про структуру професійної компетентності майбутніх аграрників, сутність і структуру мовної, комунікативної, професійної компетентності, а також комунікативної та професійної мовнокомунікативної компетенції [5, 6] є цінними та важливими для обґрунтування та дослідження сутності та структури ПТК майбутніх фахівців агропромислового комплексу.

Вивчаючи зміст, структурні компоненти та фактори впливу на компетентність, Дж. Равен [7] описує модель Джонсона, яка показує, що поведінка індивіда є результатом взаємодії трьох змінних: 1) навиків і здібностей (компетентностей – Дж. Равен); 2) мотивації, 3) ситуації, в якій знаходяться люди.

Аналізуючи вплив цих факторів, Дж. Равен робить такі висновки:

а) компоненти компетентності будуть з'являтися і розвиватися лише в процесі виконання цікавої для людини діяльності, тобто мотивація є інтегральною частиною компетентності;

б) конкретна ситуація, в якій опиняється індивід, безпосередньо впливає на цінності, які у нього формуються, і на можливості розвитку і оволодіння новими компетентностями;

в) важливо враховувати вплив всіх трьох змінних;

г) на поведінку впливає сприйняття людиною ситуації, в якій вона опинилась, розуміння нею стилю роботи в даній організації і очікування певних реакцій із сторони інших людей;

д) компоненти компетентності можуть оцінюватися лише щодо значимих для індивіда задач;

є) люди здатні проявляти всі свої компетентності лише тоді, коли сприймають ситуацію, в якій вони перебувають, як придатну для занять цікавою для них діяльністю.

Структуру будь-якої системи становить сукупність закономірних зв'язків між її елементами. Отже, сукупність зв'язків між елементами ПТК як системи, можна розглядати в межах таких взаємопов'язаних компонентів: когнітивного, мотиваційного, комунікативного та рефлексивного (рис.).

Розглядаючи мотиваційний компонент, відзначимо, що він включає мотиви, цілі, потреби в професійному навчанні; наявність пізнавального інтересу до професійної лексики та професійного мовлення; прагнення до самовдосконалення, самовиховання, співробітництва; бажання підвищити культурний рівень.

Когнітивний компонент – це сукупність знань професійної термінології.

Розвиток когнітивної сфери передбачає підвищення рівня розвитку розумових дій, формування прийомів переробки та фіксації необхідної професійної інформації, розвиток мовленнєвої мобільності. Рівень розвитку когнітивного компоненту визначається повнотою, глибиною, системністю відповідних термінологічних знань.

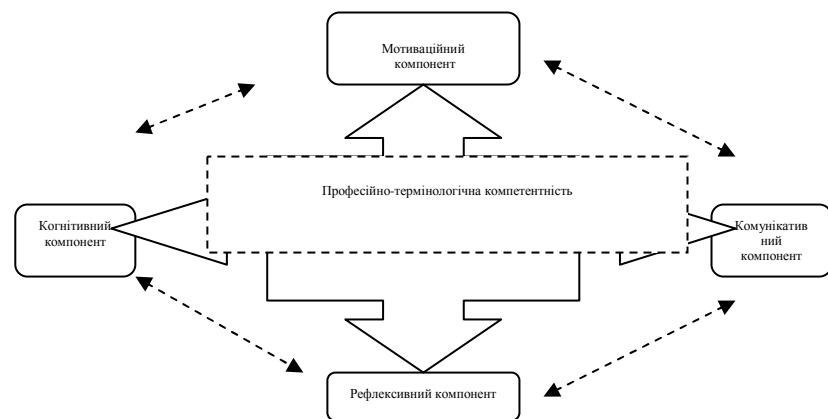


Рис. Структура професійно-термінологічної компетентності майбутніх аграрників

Комунікативний компонент виявляється в умінні встановлювати міжособистісні зв'язки, ініціативності в професійному спілкуванні, бажанні

території Керченського півострова?

Деякі питання можна обговорити з учнями на уроках при вивченні:

▪ *акустики:*

1) З якою метою у кладці храму були замуровані порожні амфори в якості голосників?

2) Яку роль виконують голосники під час церковного співу?

3) Чому дзвони прийшли на зміну билу?

4) Чому храмові дзвони ще називають «туманним маяком»?

▪ *агрегатного стану речовини:*

1) Які умови сприяють утворенню мінералів у складі корисних копалин?

2) Які фізичні умови сприяли утворенню керченіту в складі залізної руди на Керченському півострові?

▪ *статики:*

1) Як при реставрації церкви Іоанна Предтечі були використані закони статики?

2) Як при будівництві фортеці Єні-Кале були використані закони статики?

▪ *кінематики:*

1) Якщо припустити, що ядра гармат XVIII ст. вилітали із початковою швидкістю 25-50 м/с, розрахувати кут до обрію, під яким треба було розташовувати гармати фортеці Єні-Кале, щоб Керченська протока прострілювалася повністю по ширині в найвузькому її місці?

2) Розрахуйте приблизно швидкість відступу моря від церкви Іоанна Предтечі.

Якщо уважно слухати екскурсовода, то в його розповіді на всі питання можна знайти відповіді. Але відповіді будуть повними тільки після самостійного дослідження обраного питання.

Наведені приклади показують, як можна поєднувати в навчально-виховному процесі з фізики знання культурно-історичної спрямованості й наукові (фізичні), що урізноманітнює пізнавальну діяльність школярів, робить цікавим вивчення предмета, показує взаємозв'язок розвитку фізичної науки з розвитком світової та національної культури. Світогляд учнів буде формуватися не тільки на основі наукових знань, а й наповнюватися культурним змістом.

Висновки. Всебічне вдосконалення педагогічного процесу вчителем – один із важливих шляхів досягнення головних цілей навчально-виховного процесу, а проведення міжпредметних екскурсій культурно-історичної спрямованості є одним із тих засобів навчання, що допомагають як учителю, так і учням досягти цих цілей.

Організація міжпредметних екскурсій пред'являє до вчителів фізики нові вимоги до знань, умінь, ерудиції, практичної діяльності. У той же самий час уміння й навички вчителя накопичувати, систематизувати матеріал з фізики, культурології, етнографії рідного краю, синтезувати, узагальнювати й впроваджувати цей матеріал на уроках фізики виступають самостійним компонентом його культурно-наукової і професійної майстерності.

Учитель має працювати з учнями не тільки з метою накопичування в учнів певної суми теоретичних знань, а й з метою вирішення проблеми їхнього

Азовське море далеко на північ, має риси дикого, пустельного і якогось несучасного, не із цього життя пейзажу.

На місі Казантип, а точніше, на березі Акташского солоного озера, у 80-х роках ХХ ст. було вирішено побудувати атомну станцію. Великими зусиллями й навіть голодуваннями кримських «зелених» будівництво зупинили. Але залишилися величезні корпуси, у яких гуляє вітер, і місто Щолкіно. Названо так на честь академіка Кирила Івановича Щолкіна (1911-1968), який одержав освіту в Сімферопольському університеті, а потім став одним із провідних спеціалістів атомної енергетики, спеціалізуючись на проблемах горіння й детонації (рис. 5).



Рис. 5.
К.І. Щолкін
(1911-1968)

Культурно-історична спрямованість міжпредметних екскурсій має на меті вивчення історії, географії, фізики, біології, етнографії, традицій тих місць, де народилася, росте і вчиться молодь.

На нашу думку, після культурологічної екскурсії розширюються дидактичні можливості пошуково-пізнавальної діяльності учнів, що є головною метою проведення культурологічних екскурсій культурно-історичної і наукової спрямованості. Після такої культурологічної екскурсії вчитель фізики може запропонувати учням завдання для самостійного дослідження, теми міжпредметних проєктів, презентацій, рефератів з фізики:

1. Які природні особливості і явища формують Керченський клімат? Які природні фактори впливають на збереження біоценозів Керченського півострова?
2. Як виникли коралові рифи (атоли) над березі Азовського моря Керченського півострова?
3. Які причини вплинули на вибір турками місця під будівництво фортеці Сні-Кале?
4. Звідки виникає враження, що церква Іоанна Предтечі поступово уходить у землю? Як утворювалося «культурне нашарування століть»?
5. Після того, як у стін Керчі «з'явилося четверте море» – Північнокримський канал, затопленими виявилися не тільки деякі пам'ятники стародавньої архітектури, а й багато підвалів сучасних будинків. Це стало причиною того, що в середині 70-х років ХХ в. і дотепер стіни будинків у деяких районах навіть у жарку пору року залишаються вологими. Як можна пояснити це явище?
6. Чому виникла необхідність поглиблювати фарватер через Керченську протоку? Чому існує служба, що стежить за глибиною фарватеру?
7. Як вплинуло на розвиток міста розробка залізного родовища, розташованого навколо міста?
8. У районі Керчі знайдений мінерал, якого більше у світі ніде не виявлено. Які природні умови сприяли утворенню керченіту в Керченській землі?
9. Що стало реальною причиною зупинки будівництва Кримської АЕС на

точно і правильно висловити власну думку, а також, в готовності вирішити нестандартні професійно-комунікативні задачі.

Рефлексивний компонент проявляється в умінні свідомо контролювати свою мовленнєву діяльність та рівень професійних досягнень: сформованість таких важливих якостей, як креативність, ініціативність, впевненість в собі, здатність до імпровізації, конструювання, раціоналізаторства, винахідництва, новизни та оригінальності професійно-комунікативної діяльності.

Ця структурна модель, як й інші, відносно відбиває усі характеристики складових ПТК. Більш ґрунтовно зміст ПТК відображають її функції:

інформаційно-комунікативна – пов'язана зі створенням необхідного інформаційного потоку в процесі професійних взаємовідношень, що обумовлюють розвиток соціально значимих зв'язків у колективі, включає вміння чітко висловлювати думки, підтримувати професійний діалог;

аналітико-конструктивна – забезпечує володіння знаннями професійної термінології, здатність приймати рішення, готовність вирішувати професійні завдання комунікативного спрямування шляхом заміни невербальних засобів комунікації науковими нормативними мовними одиницями;

діяльнісно-регулятивна – включає ініціативність в професійному мовленні, передбачає створення умов, які передбачають активне використання в процесі професійної комунікації фахової термінології;

формууючо-розвиваюча – передбачає активний вплив на процес професійно-комунікативної діяльності, продуктивну реалізацію мовленнєвого творчого потенціалу фахівців агропромислового комплексу;

профілактико-виховуюча – заключається в прогнозуванні, попередженні та ліквідації негативних явищ в професійному мовленні, які характеризуються частими випадками неправильного терміновживання.

Мотиваційно-ціннісний компонент реалізує інформаційно-комунікативну, діяльнісно-регулятивну та формууючо-розвиваючу функції; когнітивний компонент – аналітико-конструктивну та профілактико-виховуючу функції; формування комунікативного компоненту реалізує всі функції ПТК; розвиток рефлексивного компоненту спрямовано на реалізацію формууючо-розвиваючої та профілактико-виховуючої функції.

Запропонована структура ПТК аграрника базується на розумінні цієї комплексної дефініції як професійної складової майбутнього спеціаліста, професійності як мети та результату процесу професійної підготовки.

Крім того, логіка запропонованого дослідження передбачає необхідність визначити та охарактеризувати відповідні компетенції, які розкривають функціональний аспект ПТК фахівця. Адже відомо, що професійна компетентність являє собою сукупність взаємопов'язаних компонентів, які нині називають «компетенції».

Існують різні підходи до формування такого переліку компетенцій, що необхідні для ефективної роботи професійно підготовленого сучасного фахівця.

Зокрема, стосовно професійної мови поширення набула модель М.Кенела і М.Свейна, яка виокремлює в структурі компетентності чотири компоненти-компетенції:

граматичну компетенцію – рівень засвоєння комунікантом граматичного коду, включаючи словниковий запас, правила правопису і вимови, словотворення і побудови речень;

соціолінгвістичну компетенцію – уміння доречно використовувати і розуміти граматичні форми у різних соціолінгвістичних контекстах для виконання окремих комунікативних функцій (опису, повідомлення, переконання, запиту інформації тощо);

дискурсивну компетенцію, або компетенцію висловлювання – здатність поєднувати окремі речення у зв'язне повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різні синтаксичні і семантичні засоби;

стратегічну компетенцію – здатність використовувати вербальні і невербальні засоби при загрозі зриву комунікації у випадку недостатнього рівня компетентності комуніканта або через наявність побічних ефектів.

Виходячи з такої спільності та керуючись аналізом наукових джерел з проблеми дослідження, ми виокремили в структурі ПТК такі компоненти-компетенції: інформаційна компетенція, комунікативна компетенція, прагматична компетенція, мовленнєва та лінгвістична компетенції.

Інформаційна компетенція – здатність до пошуку необхідної фахової інформації, ефективного застосування інформаційних технологій та відповідних програмних продуктів.

Комунікативна компетенція – передбачає знання ділового етикету та основ конфліктології, вміння будувати стосунки з іншими людьми, виступати перед аудиторією, толерантність до існування інших поглядів, ефективна групова взаємодія, визнання себе як частини соціальної групи, громадська активність, позитивна установка до себе та інших. Слід зважати, що комунікативна компетенція також включає дискурсивний компонент, під яким розуміють правила побудови змісту конкретного висловлювання. Дискурсом ще називається форма комунікативного змісту (“що сказати” і “як сказати”), що завше адресується співрозмовнику, слухачеві або читачеві, і характеризується такими якостями: зв'язністю, логічністю, організацією.

Прагматична компетенція – демонструє уміння уживати професійні терміни відповідно до комунікативних намірів мовця та ситуативних умов мовлення.

Лінгвістична (мовна) компетенція – включає знання орфоепічних, орфографічних, лексичних, словотворчих, граматичних та стилістичних норм; знання понятійного категоріального апарата науки про мову, основних мовних законів та правил.

Мовленнєва компетенція реалізується під час аудіювання, говоріння, читання, письма.

Отже, виділені компетенції, які формують ПТК майбутнього аграрника, – це ті цілі, яких необхідно досягти в процесі навчання в вищому навчальному закладі.

Висновки. Реалізація системи навчання, спрямованої на формування бажаного рівня професійно-термінологічної компетентності фахівців-аграрників, передбачає розгляд її змістових характеристик через розвиток когнітивного, мотиваційного, комунікативного та рефлексивного компонентів



Рис. 3. Церква Іоанна Предтечі

Слов'яни, які з'явилися на берегах протоки у III ст. нашої ери, до IX-X ст. являли собою вже більшу силу, ставши єдиними господарями Північного Причорномор'я. З утворенням звісного Тмутараканського князівства місто (вже Корчів) відіграє важливу роль морських воріт Київської Русі. На березі Керченської протоки з'являються італійські феодалі – венеціанці й генуезьці, а з 1318 р. місто зветься Черкію або Порт Святого Іоанна (за назвою церкви Іоанна Предтечі (рис. 3) – одного з найдавніших християнських храмів).

Церква Іоанна Предтечі побудована приблизно у IX столітті. Це один із найстаріших, збережених до наших днів, пам'ятників кам'яної архітектури на Русі. Її підлога перебуває на глибині 4 м від рівня землі. А навколо південного та східного фасадів древнього храму реставратори спеціально залишили поверхню землі до первісної основи церкви, щоб сучасники могли відчуті «культурне нашарування століть» на Керченській землі. Церква являє собою витончений чотирихрестовний хрестово-купольний храм з єдиним куполом на високому барабані. Масивні стіни, складені зі смуг, що чергуються з білокамінними блоками й червоною цеглою. Сполучення різних форм надає керченській церкві оригінальність і гостроту: тут ніби з'єднані дві архітектурні системи – базилікова й хрестово-купольна. Під час реставрації в 70-х рр. XX століття у кладці храму знайдено амфори VIII-IX століття. Їх використовували в якості голосників щодо поліпшення звучання церковного співу. Візантія передала Київській Русі церковну музику і спів. Над головним входом церкви Іоанна Предтечі розташована дзвіниця. Унікальною музичною формою стала дзвонова музика, запозичена із західного церковного ужитку. Дзвоном попереджали про напад ворога, пожежу, відзначали військові перемоги, викликаючи в людей почуття радості або уболівання, надії, тривоги. Дзвони прийшли на зміну давньому билу – сухій дерев'яній дошці, в яку били, скликаючи до молитви. Дзвони під час туману виконували роль «акустичного маяка». Колишній храм Іоанна Предтечі знаходилась на самому березі моря. А зараз від неї до берегу моря біля 100 метрів.

У 1703 році за проектом французьких інженерів у районі самого вузького місця Керченської протоки зводиться нова фортеця Єні-Кале, що замикає прохід через протоку. Фортецю неодноразово захоплювали російські війська під час численних воєн з Туреччиною, але вже з 1774 року Керч переходить до Росії. У 1790 р. в Керченській протоці відбувається бій, у якому російський флот під командуванням адмірала Ф.Ф.Ушакова бере над турками блискучу перемогу.



Рис. 4. Фортеця Єні-

На Керченському півострові є унікальний пам'ятник природи – атоловий риф-мис Казантип – надзвичайно цікаве місце. Мис Казантип уходить в

усього 5 років. Він був розбитий при м. Зела (сучасна Туреччина) Юлієм Цезарем. Про цю перемогу Юлій Цезар повідомив у Сенат знаменитим посланням: «Прийшов, побачив, переміг».

Пам'ятає Керч і турецьке панування, і те, як у 1699 році в Керченській протоці з боку Азовського моря з'явився російський корабель «Фортеця», на борті якого перебував сам Великий Петро I.

На вершині гори Мітридат побував на початку XIX століття О.С.Пушкін. Саме з Керчі почалося його «поетичне відкриття Криму», що стало згодом, за визнанням великого поета, «колицкою його Онегіна».

Не обходили Керч і гору Мітридат царські особи. Були тут і Олександр I, і Микола I, і Олександр II, і государиня Марія Олександрівна.

Гора Мітридат зберігає й іншу пам'ять. Сюди в грудні 1943 року прорвалися десантники 318-й Новоросійської стрілецької дивізії під командуванням полковника В.Ф.Гладкова. На вершині гори Мітридат 11 квітня 1944 року визволителі Керчі водрузили червоний прапор. На їх честь у квітні цього ж року був установлений обеліск Слави – перший кам'яний пам'ятник героям Другої світової війни на території колишнього СРСР.

Біля Керчі перебуває знаменитий пам'ятник архітектури – Царський курган (рис. 2). Побудований у IV столітті до нашої ери. Має витончені форми. Курган побудований без застосування розчинів або інших скріпних засобів. Його унікальність полягає в тім, що він зберігся до наших днів у первісному вигляді. На фотографії видно, як похоронна камера з усіх боків засипана землею.

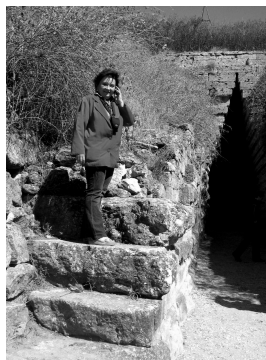


Рис. 2.
Царський курган

Керченська протока з'єднує Азовське й Чорне моря, одночасно розділяючи Крим і Тамань і має довжину близько 41 кілометра й ширину від 4 до 17 кілометрів. Після штучного поглиблення судноплавного фарватеру глибина Керченської протоки стала досягати 15 метрів.

Через Керченську протоку проходять величезні косяки риби, у тому числі знаменитого керченського оселедця і азовської хамси.

Керченську протоку Елліни називали Боспором Кіммерійським. У багатовіковому протистоянні Великого Степу й Середземномор'я протока мала як стратегічне, так і геополітичне значення, з'єднуючи й роз'єднуючи Північ і Південь, Схід і Захід. Через Керч пролягав «Великий шовковий шлях».

Грецька колонізація на околицях Керчі почалась не пізніше VI ст. до н.е. У районі Боспору (стародавня назва Керченської протоки, у перекладі з давньогрецького – Бичачий брід) виникає кілька міст-полісів. На Кримському березі будуються Пантікапей, Мірмекій, Тірітака, Німфей, Порфмій, Аполлонія, Акра, Китей і т.д. Спочатку поліси були автономними містами-державами, кожний з яких чеканив свою монету.

та посилення координації між ними. Функціональні аспекти сформованої професійно-термінологічної компетентності виявляються у інформаційно-комунікативній, аналітико-конструктивній, діяльнісно-регулятивній, формуючо-розвиваючій та профілактико-виховуючій функціях. Проте дослідження проблеми формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх аграрників повинно передбачати необхідність розробки чіткої системи вимірювання рівня її сформованості. Відсутність такої системи та відповідного методичного інструментарію стримує педагогів в оцінці своєї роботи та об'єктивній диференціації студентів.

Резюме. Сучасна система аграрної освіти має вирішувати складні завдання навчання і виховання спеціалістів відповідно до потреб суспільства, які спроможні забезпечити радикальні зміни у розвитку агропромислового комплексу, бути конкурентоспроможними на сучасному ринку праці. Професійна термінологія становить основу словникового запасу майбутніх фахівців-аграрників, є складовою загальної освіченості та мовної особистості, запорукою оволодіння професійною діяльністю в майбутньому. Проте існуючі вимоги до фахівців з огляду на сучасні концептуальні підходи до вищої аграрної освіти потребують розвитку такої важливої характеристики фахівця як їх професійно-термінологічна компетентність. Системний підхід до вивчення означеного педагогічного феномену передбачає узгодження змісту та розвитку взаємодій когнітивного, комунікативного, мотиваційного та рефлексивного компонентів. Рівень сформованості професійно-термінологічної компетентності фахівців-аграрників виявляється у розвиненості їх функціональних характеристик пов'язаних з інформаційною, комунікативною, прагматичною, мовленнєвою та лінгвістичною компетенціями.

Резюме. Современная система аграрного образования должна решать сложные задачи обучения и воспитания специалистов в соответствии с потребностями общества, которые способны обеспечивать радикальные изменения в развитии агропромышленного комплекса, быть конкурентоспособными на современном рынке труда. Профессиональная терминология составляет основу словарного запаса будущих специалистов-аграрников, является составной общей образованности и языковой личности, гарантией овладения профессиональной деятельностью в будущем. Однако существующие требования к специалистам с точки зрения современных концептуальных подходов к высшему аграрному образованию делают необходимым развитие такой важной характеристики специалиста как их профессионально-терминологическая компетентность. Системный подход к изучению указанного педагогического феномена предполагает согласование содержания и развития взаимодействий между когнитивным, коммуникативным, мотивационным и рефлексивным компонентами. Уровень сформированности профессионально-терминологической компетентности специалистов-аграрников проявляется в развитости их функциональных характеристик связанных с информационной, коммуникативной, прагматической, речевой и лингвистической компетенций.

Summary. The modern system of agrarian education should solve complicated problems of training and education of experts according to requirements of a society which are capable to provide radical changes in development of agriculture to be competitive on a modern labour market. The professional terminology makes a basis of a lexicon of the future agricultural experts, is compound general erudition and the language person, a guarantee of mastering professional work in the future. However existing requirements to experts from the point of view of modern conceptual approaches to the supreme agrarian education do necessary development of such important characteristic of the expert as their professional-terminological competence. The system approach to studying the specified pedagogical phenomenon assumes the coordination of the contents and development of interactions between cognitive, communicative, motivational and reflective components. The level of formation professional-terminological competence of agricultural experts is shown in development of their functional characteristics connected with information, communicative, pragmatic, speech and linguistic competence.

Ключові слова: зміст, компетенції, компоненти, професійно-термінологічна компетентність, структура, функції.

Ключевые слова: компетенции, компоненты, профессионально-терминологическая компетентность, содержание, структура, функции.

Keywords: competence, components, professional-terminological competence, the maintenance, structure, functions.

Література

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, навчання, оцінювання. /Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти // Директор школи. Україна. – 2005. – № 3–5. Умови доступу: <http://www.pld.org.ua/index.php?go=Pages&in=view&id=227&page=3>.
3. Глухов Б.А. Лингвистические характеристики термина и методика его презентации в учебном процессе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1979. – 19 с.
4. Бороліна Н.С. Наукові засади професійного засвоєння лінгводидактичної термінології студентами філологічних факультетів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова). – Херсон: Херсонський державний університет, 2007. – 31 с.
5. Абрамова И.А. Формирования аналитической компетентности студентов инженерных факультетов вузов аграрного профиля на основе информационных технологий // Проблемы и перспективы развития образования в России: сб. материалов межвузовской заочной науч.-практ. конф. – Сургут : Изд-во СурГПУ, 2006. – С. 59–62.
6. Короткова Г. Модель формирования профессионально- культурной компетентности студента аграрного вуза // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. Вып. 3(9). – Тамбов: Изд. ТГТУ, 2007. – С. 41–48.
7. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 412 с.

Подано до редакції 12.12.2008

УДК 371.681.3

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

*Халилова Фатиме Ситметовна,
аспирант кафедры экономической кибернетики
Таврический национальный университет
им. В.И. Вернадского (г. Симферополь)*

Проблема. Широкое внедрение компьютерных технологий в учебный процесс лежит в основе практически всех концепций реформирования общеобразовательной школы. Организация процесса изучения начального курса информатики и информационных технологий возложена на учителей начальной школы и учителей информатики. Таким образом, преподавание непрерывного курса информатики и информационных технологий начинается в младших классах. Основными целями обучения информатике в начальной школе является: формирование первоначальных представлений о свойствах информации, способах работы с ней, в частности с использованием компьютера; формирование и развитие логического и алгоритмического мышления; подготовка к использованию компьютера в дальнейшей учебной деятельности.

Анализ последних публикаций [1], [2] показывает тенденцию обновления профессионального образования ориентированного на развитие у будущего специалиста информатической компетентности как результата профессиональной подготовки. Данная тенденция, на наш взгляд, должна найти отражение и в системе информационно-технологической подготовки будущего учителя начальной школы. Таким образом, нами были разработаны учебные программы «Теория информатического образования» и «Методика преподавания информатики и информационных технологий в начальной школе» ориентированные на информационно-технологическую подготовку специалиста. Эти учебные программы были утверждены решением коллегии

національних і міжнаціональних традицій з історією конкретного регіону.

Після проведення міжпредметних екскурсій викладачі можуть направити пізнавальну діяльність учнів на самостійне вивчення поставлених перед ними питань і проблем з різних предметів. Аналіз науково-методичних джерел показує відсутність у них методики проведення міжпредметних екскурсій як однієї з форм організації навчально-виховного процесу, позакласної роботи і засобу реалізації культурно-історичної складової змісту навчання фізики, а також методів використання отриманої на таких екскурсіях навчальної інформації при вивченні фізики.

Метою даної статті є показати освітній культурно-історичний потенціал міжпредметних екскурсій у навчанні фізики на прикладі культурологічної екскурсії по місту-герою Керчі та Керченському півострову.

Виклад основного матеріалу. Сучасний потенціал сервісу, техніки і школи дають можливість вчителю організувати культурологічні (міжпредметні) екскурсії по рідному краю, де крім звичайної екскурсійної інформації учні отримують знання культурно-наукової спрямованості, які вчитель фізики застосовує в процесі навчання.

Керч – місто двадцяти шості століть історії, що дають Керчі право на звання Вічного міста поряд з Афінами, Римом, Олександрією, Каїром і т.д. До речі, Вічне місто – це місто, де життя, один раз почавшись, ніколи не закінчується. В Україні таких міста два – Керч і Феодосія. Багата історія і археологічні розкопки, розкидані по всьому місту, уможливають ще одну назву Керчі – «Рим у мініатюрі».

Керч розташована на сході однойменного півострова між двома морями – Чорного і Азовського, навколо східного відрігів древнього Парпачького гірського хребта (рис. 1), що носить поетичну назву Мітридат, між степом і горами й відрізняється мікрокліматом, унікальним навіть для Криму. Тільки на Керченському півострові є грязьові вулкани, нафтові й цілющі сірководневі джерела, запаси залізних руд. І тільки на території Керчі виходить на поверхню чорний і блискучий мінерал керченіт.

На горі Мітридат росте один з різновидів папороті, занесений у Червону книгу світу. Тут учені спостерігають своєрідні біоценози. За природну і культурно-історичну унікальність міжнародна організація ЮНЕСКО взяла Керч під свою егіду, а гору Мітридат – оголосила пам'ятником світової культури.

Мітридат – гора висотою 91,4 м над рівнем світового океану – символ Керчі. На вершині гори в античні часи знаходився акрополь (укріплена частина античного грецького міста, розташованого на пагорбі) Пантікапея – столиці Боспорського царства. Стояли чудові палаци знаті, величні храми на честь грецьких богів. Тут загинув ворог Рима цар Мітридат VI Євпатор. Його зрадив син Фарнак. Після загибелі царя Мітридата на престол приходив Фарнак, який царював



Рис. 1. Вид на гору Мітридат з боку Керченської протоки

Реалізація на практиці культурологічного підходу до навчання робить урок фізики «...гармонічним та гнучким» [3, с. 88] і впроваджується вчителем фізики на всіх етапах навчально-виховного процесу.

Культурологічний підхід до навчання є актуальним і важливим для вчителів АР Крим. У загальноосвітніх школах Криму класи формуються з дітей всіх національностей, які живуть на Кримській землі. А їх більше 100. Крізь призму культурологічної складової уроку вчитель фізики враховує психологічні, ментальні, національні, етнічні та інші особливості дітей у класі в процесі навчання, виховання, розвитку учнів через залучення до самостійної роботи, до творчості, у позакласній роботі, при проведенні екскурсій тощо.

Екскурсії (від лат. *excursio* – поїздка, колективне відвідування музею, виставки, історичного пам'ятника, визначного місця з освітньою, науковою, пізнавальною метою [5, с. 599]) з точки зору діяльнісного підходу в сучасній методичній і екскурсознавчій літературі «... інтерпретується як процес пізнання навколишнього світу (особливостей природи, сучасних та історичних подій, елементів побуту), <...> коли задовольняються духовні, естетичні, інформаційні потреби людини» [2, с. 16]. Таке функціональне різномаття екскурсій використовуються вчителями фізики для організації навчального процесу і в позакласній роботі.

Сучасні учні та їх батьки розуміють навчальне, виховне і розвивальне значення екскурсій, тому що будь-яка екскурсія є продовженням освітнього процесу, організованого школою. І тому навчальні екскурсії використовуються вчителями при вивченні фізики, що сприяє, по-перше, розширенню дидактичних можливостей фізики як навчальної дисципліни, по-друге, практичній реалізації гуманізації і гуманітаризації фізичної освіти, по-третє, впровадженню культурно-історичної складової змісту навчання фізики до навчально-виховного процесу.

Аналіз досліджень і публікацій. У сучасній методичній літературі з фізики приділяється багато уваги різноманітним методам проведення екскурсій з різними цілями. О.І.Бугайов презентує екскурсію як одну з ланок у загальній системі навчальної роботи з фізики [4, с. 213]. К.В.Альбин, Н.С.Білий, С.У.Гончаренко, М.І.Розенберг, А.Н.Яворський [1]; Є.Е.Евенчик, А.С.Енохович, Л.І.Резников, Ф.М.Реснянський, А.Н.Склянкін, О.Н.Соколова, О.В.Усова [7] розглядають екскурсії на підприємства й методики їх проведення. О.І.Караваєв, І.Я.Ланіна, І.П.Шидлович [9] досліджують уроки-екскурсії як один з методів активізації особистісних відносин учнів до засвоєних знань і формування раціональних прийомів розумової діяльності. О.В.Сергєєвим описані уроки-екскурсії в природу, як важливої форми організації навчально-виховної роботи з учнями, що дозволяє спостерігати та вивчати предмети, процеси і явища природи в природних умовах [8].

Таким чином, різноманітні екскурсії з фізики розглядаються дидактами як специфічний і двобічний вид діяльності вчителів і учнів, що робить цікавим процес вивчення фізики для учнів, а вчителю допомагає організувати процеси пізнання докільля незвичайними для учнів методами, в результаті чого і активізувати їхню навчально-пізнавальну діяльність. Міжпредметні екскурсії розкривають перед учнями органічний зв'язок різних навчальних предметів,

МОН АРК от 24.12.08. **Целью данной статьи** является определение содержания подготовки учителя начальных классов к применению информационных технологий в профессиональной деятельности.

Изложение основного материала. Содержание спецкурсов «Теория информатического образования» и «Методика преподавания информатики и информационных технологий в начальной школе» представляют собой законченный самостоятельный комплекс (информационно-теоретический и практический блоки). Содержание спецкурсов сформировано согласно модели методической системы обучения информатики: социальный заказ – цели обучения – содержание обучения – структура обучения – методы обучения – средства обучения – формы обучения [2]. Программа обучения состоит из модулей, учитывающих требования к подготовке учителя на конкретном этапе его обучения с элементами опережающей подготовки, с учетом профильных и личностных предпочтений. Модули, объединенные по содержательному принципу, образуют блок.

Первый блок включает в себя содержание и структуру спецкурса «**Теория информатического образования**». Целью изучения курса является формирование знаний, умений и навыков у будущих учителей начальной школы и овладение методикой их применения в области информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе. Программа включает тематический план курса, содержание тем, основную литературу и проблематику творческих проектов. Данный спецкурс предназначен для студентов III–IV курсов специальности «Начальное обучение». На изучение курса отводится 216 часов: из них 72 часа – лекционных занятий; 36 часов – семинарских занятий; 108 часов – самостоятельной работы студентов. Завершается изучение курса защитой творческих проектов (курсовая работа). Рекомендуемая форма контроля – экзамен.

СОДЕРЖАНИЕ КУРСА

РАЗДЕЛ 1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ИНФОРМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ. **Тема 1. Введение в предметную область информатики в начальной школе.** Предмет и основные задачи курса информатики в начальной школе. Основное содержание курса раннего обучения информатики. **Тема 2. Основные содержательные направления начального курса информатики и тенденции их развития.** Научно-методические основы изучения направлений «Информационные процессы»; «Информационное моделирование»; «Информационные основы управления». Подходы к раскрытию основных понятий в учебной литературе разных авторов. Методические рекомендации по изучению тем. **Семинар 1. Методическое обеспечение курса информатики в начальной школе.** **Тема 3. Психолого-педагогические основы применения новых информационных технологий (НИТ) в начальной школе.** Концепция информатизации начального образования. Физиолого-гигиеническое и эргономическое обеспечение использования НИТ в начальной школе. **Семинар 2. Информационно-методическая деятельность учителя начальной школы**

РАЗДЕЛ II. ИСТОРИЯ ИНФОРМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ. **Тема 4. Социальные предпосылки обучения информатике современного**

школьника. Философия информационного общества. Функциональные, онтогенетические и исторические последствия компьютеризации. Этапы процесса информатизации системы образования. **Тема 5. Отечественный и зарубежный опыт использования компьютерной техники в целях развития и воспитания детей младшего школьного возраста.** Информатизация начального образования на территории СНГ и Украины. Использование компьютера в образовании США и Европы. **Семинар 3. Интернет – технологический инструмент учителя и ученика в условиях постиндустриального общества.**

РАЗДЕЛ III. ТЕОРИЯ ИНФОРМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛЕ. Тема 6. Основы компьютерной грамотности Компьютерная грамотность как исходная цель введения пропедевтического курса информатики в школе. Анализ программы и учебника «Компьютерна азбука. Основи комп'ютерної грамотності та ознайомлення з навколишнім світом» Бэлкіна Е.В., Козленко О.Т. Анализ программы и учебника «Основы комп'ютерної грамотності» Рівкінд Ф.М., Рівкінд Й.Я. **Тема 7. Информационная культура младшего школьника.** Формирование первоначальных представлений о компьютере и современных информационных и коммуникационных технологиях в пропедевтическом курсе информатики. **Семинар 4. Информационная культура учащихся как перспективная цель обучения информатике в школе: проблемы становления понятия.**

РАЗДЕЛ IV. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ. Тема 8. Теоретико-методологические основы обучения информатике. Место курса информатики и информационных технологий среди других учебных курсов в начальной школе. Основные содержательные направления начального курса информатики и тенденции их развития. **Тема 9. Дидактические закономерности и принципы обучения в информатике.** Базовые положения и дидактические принципы обучения учителей начальных классов преподаванию информатики младшим школьникам. Принципы дифференциации обучения в пропедевтическом курсе информатики. **Тема 10. Методы обучения и активизация познавательной деятельности на уроках информатики.** Методы и приемы обучения информатике младших школьников. Мультимедиа технология как средство повышения эффективности обучения в школе. **Семинар 5. Психолого-педагогические аспекты преподавания пропедевтического курса информатики.** **Тема 11. Технические средства обучения и информационная техника.** Эргономические требования к техническим средствам обучения и информационно-компьютерной технике в начальной школе. Программное обеспечение пропедевтического курса информатики. **Семинар 6. Учебно-методический комплекс по информатике для младших школьников.** **Тема 12. Формы обучения информатике в начальной школе.** Игра как основная форма обучения информатике в начальной школе. Организация внеклассного обучения информатике и учебно-информационной работы в начальной школе. **Семинар 7. Интегрированные уроки информатики и других предметов в начальной школе.** **Тема 13. Урок – основная форма организации обучения**

розвитку мови і народної культури, етнічного розвитку з урахуванням історичної долі нації у цілому, етнічних груп зокрема. Полевикова О.Б. аналізує потреби лінгвонародознавчої роботи в ДНЗ у напрямку сучасних етнолінгвістичних досліджень, що торкаються мовної картини світу, мовної особистості, розуміння культур за допомогою національно-культурних вербальних стереотипів.

Ключові слова: лексичні одиниці; безеквівалентна лексика; етнолінгвістичний аспект; етнокультура.

Резюме. В статье обоснованы этнолингвистические основы изучения украинского языка в полиэтничном дошкольном учебном заведении. Автор рассматривает народоведческую лексику в аспекте возможностей параллельного изучения развития языка и народной культуры, этнического развития с учетом исторической судьбы нации в целом, этнических групп в частности. Полевикова О.Б. анализирует потребности лингвонародоведческой работы с детьми дошкольного возраста в направлении современных этнолингвистических исследований, касающихся языковой картины мира, языковой личности, понимания культур с помощью национально-культурных вербальных стереотипов.

Ключевые слова: лексические единицы; безэквивалентная лексика; этнолингвистический аспект; этнокультура.

Summary. In the article are grounded the etnolingvistic bases of studying Ukrainian language in polyethnic preschool educational establishment. The author examines an ethnology vocabulary in the aspect of possibilities of parallel consideration of language development and folk culture, ethnic development taking into account the history fate of nation on the whole, ethnic groups in particular. Polevicova O.B. analyses the necessities of lingvonarodознаvcha work with children of primary school in direction of modern ethnolingvistic researches, that touch the linguistic picture of world, linguistic personality, understanding of cultures by means of national-cultural verbal stereotypes.

Keywords: units of vocabulary, equivalent-free vocabulary, ethnolinguistic aspect, ethnoculture.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // „Дошкільне виховання”, 1999.
2. Богущ А.М. Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах. Підручник. 2-ге видання, доповнене і перероблене. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2008. – 440 с.
3. Волошина А.В. Безеквівалентна і фонова лексика у східнослов'янських мовах: Дис. канд. пед. наук: 10.02.17., Кіровоград – 2001. – 195 с.
4. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода // Звегинцев В.А. История языкознания XIX и XX веков в очерках и извлечениях. – М., 1960. – Ч. 1. – 322 с.
5. Потехина А.А. Из записок по русской грамматике: В 2 т. – М.: Наука, 1976. – 379 с.
6. Потехина А.А. Эстетика и поэтика. – М.: Искусство, 1976. – 615 с.

Подано до редакції 19.12.2008

УДК 372.853:53

КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ РЕГІОНАЛЬНИХ ЕКСКУРСІЙ У НАВЧАННІ ФІЗИКИ

*Попова Тетяна Миколаївна,
кандидат педагогічних наук,*

доцент кафедри Вищої математики та фізики

Керченський державний морський технологічного університету, (м. Керч)

Постановка проблеми. Культурологічна компонента змісту навчання фізики є однією з найважливіших складових педагогічної діяльності, що мають вплив на хід навчально-виховного процесу. Метою впровадження культурологічної складової змісту фізичної освіти є усвідомлення учнями всіх сторін загальнолюдської культури, історії, розвитку науки, на формування особистісної культури майбутнього громадянина України, його культурно-науковий світогляд та світосприйняття.

факт, що в іншій мові існує лексичний еквівалент якого-небудь слова, зовсім не означає однозначності взятих для зіставлення слів. Найважливішими в таких словах виявляються позалінгвістичні плани, які можна зіставити. Наприклад, українське слово *колиска* і російське слово *люлька* мають спільне лексичне значення. Проте навколо кожного з цих слів є свій ореол ознак, пов'язаних з предметом, названим цим словом. Часто спостерігається розбіжність у символічних значеннях, коли культурний компонент у лексичній одиниці можна визначити за умови знання особливостей соціальної семантики, скажімо, предмета, означуваного певним словом, урахувавши при цьому конотацію. Наприклад, слово називає відомий і поширений у кількох мовах денотат, проте національна ознака криється в особливому символічному значенні. Так, зокрема, *верба* має суперечливе (часто протилежне) символічне значення. Для українського народу *верба* – це символ Космічного океану; Прадерева життя; надзвичайної працездатності; запліднюючої, родючої сили; пробудження природи, весни; засмученої жінки; вдівства; України, батьківщини. У російського народу *верба* – символ швидкого росту, здоров'я, життєвої сили, родючості. Символічна семантика слова – лише відбиття символізації самого предмета, його концепта, образу. Скажімо, предметна реалія «береза – рослина», що дістала наймення *береза*, у свідомості українця переростає у символізовану реалію (*береза – дерево – тотем, береза – мати козака, білокора береза, то дівчина-красуня, яка була неслухняною і через це втопилася, «береза» – старший ватаги колядників*). У свідомості російського народу береза символізує інше і має певні кваліфікативні ознаки: «*берёза – священное дерево, берёзовый дух, высаживание берёзы в час рождения ребёнка, крепкая берёза – крепкий малыш*». Як бачимо, особлива культурна конотація того чи іншого слова виникає на основі важливої соціальної ролі предмета чи явища, які позначені цим словом у межах окремої національної культури. Важливо, що соціальна значущість референта розуміється не в суб'єктивному аспекті, а в соціально-типізованому як певна реакція носіїв мови на ті чи інші предмети і явища позамовної дійсності. Таку значущість референта закріплює фольклор, а літературні традиції зберегли її. Речовинний світ, як відомо, сприймається через його розуміння етносом і через відтворення його у рідному слові, тому ім'я речі часто свідчить про її призначення. Сприймаючи річ передусім як щось фізичне, людина одухотворяє її, а через одухотворення речей одухотворяє і себе.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, розгляд народознавчого словесного масиву відкриває широкі можливості паралельного розгляду розвитку мови і народної культури, етнічного розвитку з урахуванням історичної долі нації у цілому, етнічних груп зокрема.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в подальшому аналізі взаємодії мовних, етнокультурних і етнопсихологічних чинників у функціонуванні й еволюції мови (вплив на структуру мови вірувань, звичаїв, побуту, загалом культури народу).

Резюме. У статті обґрунтовано етнолінгвістичні засади вивчення української мови в поліетнічному дошкільному навчальному закладі. Автор розглядає народознавчу лексику в аспекті можливостей паралельного розгляду

інформатике в начальной школе. Классификация уроков по информатике. **Семинар 8. Самостоятельная и домашняя работа учащихся по информатике.** **Тема 14. Проверка и оценка результатов обучения на уроках информатики.** Сущность контроля обучения по информатики. Методы и формы контроля деятельности учащихся на уроках информатики.

РАЗДЕЛ V. ИНФОРМАТИКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ. Тема 15. Характеристика нормативных документов по информатике в школе. Основные положения закона «об Образовании»; «Об общем среднем образовании»; «О Национальной программе информатизации» и другие нормативные документы. Правила использования компьютерных программ в учебных заведениях МОН Украины от 02.02.2004г. № 903. Введение школьной документации по информатике. **Тема 16. Изучение и анализ учебных программ по информатике в начальной школе.** Программы авторских курсов информатики для начальной школы. **Семинар 9. Сравнительный анализ современных авторских программ обучения информатике в начальной школе.** **Тема 17. Методика проведения уроков по информатике в начальной школе.** Методика проведения урок-игра по информатике в начальной школе. Методика проведения урок-сказка по информатике в начальной школе. **Семинар 10. Методика проведения уроков по информатике в начальной школе.** **Тема 18. Деятельность учителя информатики в начальной школе.** Сотрудничество учителя информатики и педагогического коллектива.

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

Темы по программе	Название разделов и тем	Всего часов	Ауд	Лекция	Семинар	Самосто. работа	Консультация
Раздел I. Общие вопросы информатики в начальной школе							
1	Введение в предметную область информатики в нач. школе	2	1	4		6	
2	Основные содержательные направления начального курса информатики и тенденции их развития	2	1	4		6	
3	Психолого-педагогические основы применения новых информационных технологий в нач. школе	2	1	4		6	
Раздел II. История информатического образования							
4	Социальные предпосылки обучения информатике современного школьника	2	1	4		6	
5	Отечественный и зарубежный опыт использования компьютерной техники в целях развития и воспитания детей младшего школьного возраста.	2	1	4		6	
Раздел. III. Теория информатического образования и воспитания в школе							
6	Основы компьютерной грамотности	2	1	4		6	

7	Информационная культура младшего школьника	2	1		4		6
Раздел IV. Дидактические основы обучения информатике							
8	Теоретико-методологические основы обучения информатике.	1	1		4		6
9	Дидактические закономерности и принципы обучения в информатике.	1	1		4		6
0	Методы обучения и активизация познавательной деятельности на уроках информатики.	2	1		4		6
1	Технические средства обучения и информационная техника.	2	1		4		6
2	Формы обучения информатики в нач. школе.	4	1		4		6
3	Урок – основная форма организации обучения информатике в начальной школе.	4	1		4		6
4	Проверка и оценка результатов обучения.	0	1		4		6
Раздел V. Содержание и методы обучения информатики в начальной школе							
5	Характеристика нормативных документов по информатике	0	1		4		6
6	Изучение и анализ учеб. программ по информатике в нач. школе	4	1		4		6
7	Методика проведения уроков информатики в нач. школе	4	1		4		6
8	Деятельность учителя информатики в нач. школе	0	1		4		6
ИТОГО:		16	2	08	2	7	36 08 1 10

Второй блок включает в себя структуру и содержание курса «Методика преподавания информатики и информационных технологий в начальной школе». Целью изучения курса является формирование знаний, умений и навыков у будущих учителей начальной школы и овладение методикой их применения в области ИКТ. Программа включает тематический план курса, содержание тем, основную литературу. Данный курс предназначен для студентов III–IV курсов специальности «Начальное обучение». На изучение курса отводится 216 часов: из них 72 часа – лекционных занятий; 18 часов – семинарских занятий; 18 часов – лабораторного практикума; 108 часа – самостоятельной работы студентов. Завершается сдачей экзамена.

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

по теме программе	Название разделов и тем	Всего часов	Аудиторные часы	Лекция	Семинар	Лаб. практикум	Сам. работа	Консультации
Раздел I. Введение								
	Техника безопасности во время работы в компьютерном классе с компьютерной техникой	6	2	4	1	2	-	4 2
	Гигиенические требования к							

словесного масиву в аспекті можливостей паралельного розгляду розвитку мови і народної культури, етнічного розвитку з урахуванням історичної долі нації у цілому, етнічних груп зокрема; 2) аналіз потреб лінгвонародознавчої роботи в ДНЗ у напрямку сучасних етнолінгвістичних досліджень, що торкаються мовної картини світу, мовної особистості, розуміння культур за допомогою національно-культурних вербальних стереотипів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відмінності мов, зумовлені своєрідністю культури, зводяться до відмінностей у лексиці й фразеології, у лексичних фонах слів з тотожним денотативним значенням; до типологічних особливостей літературних мов; до своєрідності самого процесу спілкування в різних культурах. Дехто з мовознавців вважає, що діапазон впливу культури на мову є значно ширшим. Ми беремо до уваги лише ті відмінності мов, зумовлені своєрідністю культури, які зводяться до відмінностей у лексиці, лексичних фонах слів з тотожним денотативним значенням і ті, які зводяться до своєрідності самого процесу спілкування в різних культурах. Наприклад, укр. *плахта* (жіночий одяг замість спідниці з шерстяної тканини); рос. *парка* (зимовий верхній одяг з оленини або собачати). У своїй статті ми спираємося на сучасні дослідження вчених-лінгвістів [3; с.11], які стверджують, що: 1. Безеквівалентна лексика притаманна всім без винятку мовам і на лексичному рівні втілюється у: а) специфічних словах, які номінують предмети матеріального і духовного життя національно-культурного колективу; б) у словах, які етнічно особливо сегментують об'єктивну дійсність (в одному слові може відбуватися звуження або розширення поняття); 2. Категорія безеквівалентності має у різних мовах однакові параметральні характеристики – структурує на лексичному рівні досвід національно-культурного колективу. Безеквівалентна лексика є системним утворенням, бо у її складі зазначені вище вчені виділяють центр і периферію. Так, до центру вони відносять слова-реалії, а до периферійної системи – фонові слова. Якщо слова-реалії відображають предметний світ етносу, то *фонові лексичні одиниці* фіксують своєрідність віддзеркалення об'єктивної дійсності на лексичному рівні. Фоновими називаються такі лексичні одиниці, які мають різні конотації (оцінні й емоційні відтінки), а також різні асоціативні зв'язки і зрідка ці відмінності зумовлені в самих реаліях [3; с.22]. А.В.Волошина фоновими лексичними одиницями називає ті одиниці, в яких на лінгвістичному рівні відбивається етнічно визначений кут зору на об'єктивну дійсність при спільності міжетнічних понятійних систем і додає те, що у фоновій лексиці віддзеркалюються гіперогіпомічні відносини на міжмовному рівні. Під впливом закону лінгвальної економії ті ж самі явища або стани об'єктів навколишнього світу (матеріального та ідеального), поняття про яких містяться майже у всіх етнокультурах, в одній із них фіксуються лексичними одиницями детальніше, ніж в інших [3].

Безеквівалентна лексика є скарбницею для здобуття знань про країну, культуру і побут народу, мова якого вивчається. Тому, на нашу думку, у навчанні мови необхідно враховувати те, що слова відображають і передають спосіб життя та спосіб мислення, характерні для певного суспільства (чи мовної спільноти) і являють собою безцінні ключі до розуміння культури. Той

Базовий компонент дошкільної освіти орієнтує педагога передусім на формування в дошкільників комунікативних умінь у процесі засвоєння мовних знань [1]. Особливо актуальним цей аспект проблеми навчання є для української мови як державної у ДНЗ національних меншин для тих регіонів, де мешкають представники різних етносів. Зокрема, це стосується Херсонської області, яка завжди відрізнялася поліетнічним складом населення. І сьогодні на її території проживають не лише українці та росіяни, а й білоруси, євреї, болгары, шведи, німці, греки, поляки, турки-месхетинці та інші.

Вони живуть на одній території, мають доволі розмаїту етнокультуру і значною мірою зберегли свою національну ідентичність та рідну мову. Кожен з цих народів у своїй суспільномовній практиці виявляє властиві йому специфічні риси, а саме: в мові концентруються елементи національної вдачі і національного характеру, що формувалися століттями. Кожному вчинкові, явищу, предмету в різних народів відводяться неоднакові роль і місце. Тому вчинки людей, їхню поведінку можна адекватно сприйняти, зрозуміти й оцінити лише в контексті їхньої культури.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Оскільки система специфічних традицій, переконань, стосунків втілюється у мовленнєвій діяльності представників певної культури, то дитина дошкільного віку, яка оволодіває іншою мовою, повинна вчитися спілкуванню в контексті іншої культури. А досягнення комунікативної компетенції, на нашу думку, неможливе без оволодіння певним обсягом культурної інформації, без ознайомлення із культурою народу, мова якого вивчається.

Ідея зв'язку мови й культури виникла ще у XVIII столітті, але цілеспрямована розробка проблеми почалася в XIX ст. В. фон Гумбольдт у своїх працях неодноразово наголошував на тому, що різні мови є для націй органами їх оригінального мислення й сприйняття. Люди, що розмовляють різними мовами, бачать світ по-різному, бо кожна мова членує навколишній світ по-своєму і в кінцевому підсумку вона є своєрідною сіткою, що накладається на пізнаваний світ [4; 322]. Лінгвокультурологічне бачення прямих і зворотних зв'язків поміж семантикою слова, а також усім ореолом його конотативних сенсів, динамічних асоціацій та й ширше соціокультурною реальністю задекларовано ще в концепції О.О. Потебні (60-80-ті рр. XIX ст.) [3; 6]. Учений не раз наголошував на тому, що навіть найменші структурно-семантичні відмінності в мовах особливим чином напаштовують увесь механізм думки. Уже навіть на рівні сенсорного сприйняття зазначені специфічні структури по-своєму орієнтують процес сприймання, спрямовують його, визначаючи характер вибірковості. Для виділення національно-культурного компонента із мови, як правило, у ролі індикатора потрібна інша мова. Бо хоч понятійний світ різних національних спільнот майже однаковий, але мовна система кожного етнічного об'єднання кодує одні й ті самі поняття по-своєму, на основі власного досвіду. А розбіжності між мовами найчастіше виявляються при їх зіставному вивченні.

Мета статті: обґрунтувати етнолінгвістичні засади вивчення української мови в поліетнічному дошкільному навчальному закладі. Реалізації зазначеної мети сприятиме розв'язання таких завдань: 1) розгляд народознавчого

использованию ПК в нач. школе														
Введение в предмет методики преподавания информатики в нач. школе														
Раздел II. Методические подходы к формированию логического мышления современного школьника с использованием программных средств (ПО)														
Методика ознакомления с устройствами ПК.	с	0	8	0	4				10	2				
Методика ознакомления с прикладным ПО.	с								10					
Методика ознакомления с педагогическим ПО.	с								10					
Методика формирования алгоритмического мышления у учеников начальной школы.								2	10					
Раздел III. Содержание обучения информатики и информационных технологий в начальной школе														
Изучение научно-методических основ направлений «Информационные процессы» и «Информационные основы управления» в пропедевтическом курсе информатики		10	1	4	5				0	2				
Изучение основ моделирования в пропедевтическом курсе информатики.									0					
Средства обучения информатики									0					
Внеклассное обучение информатике в начальной школе														
Структура урока с использованием компьютера									0					
Разработка дидактического материала к уроку используя возможности информационных технологий								0	2					
ИТОГО:						16	2	08	1	2	8	8	08	10

СОДЕРЖАНИЕ КУРСА

РАЗДЕЛ 1. ВВЕДЕНИЕ. Тема 1 Техника безопасности во время работы в компьютерном классе, с компьютерной техникой. Организационно-педагогические рекомендации по использованию компьютеров на уроках информатики в начальной школе. **Тема 2. Гигиенические требования к использованию персональных компьютеров в начальной школе.** Гигиенические требования к оборудованию компьютерного класса. **Тема 3. Введение в предмет методики преподавания информатики в начальной школе.** Цели и задачи курса информатики в начальной школе.

РАЗДЕЛ 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОГРАММНЫХ СРЕДСТВ. Тема 4. Методика ознакомления с устройствами ПК. Школьный кабинет информатики и специфика его оснащения для детей младшего школьного возраста. Основная позиция пальцев на клавиатуре. **Семинар 1. Современные информационные и коммуникационные технологии. Лабораторный практикум 1. Особенности ознакомления младших школьников с требованиями техники безопасности. Тема 5. Методика ознакомления с прикладным программным**

обеспечением. Специфика применения прикладных программных средств в начальной школе. **Семинар 2. Основное и прикладное программное обеспечение. Лабораторный практикум 2. Методика формирования у учащихся представлений о программном обеспечении компьютера. Тема 6. Методика ознакомления с педагогическим программным обеспечением.** Типология программных средств. Дидактические требования к программным педагогическим средствам обучения. **Семинар 3. Программы по информатике с элементами обучения для младшей школы. Лабораторный практикум 3. Анализ программно-педагогических средств обучения в начальной школе. Тема 7. Методика формирования алгоритмического мышления у учеников начальной школы.** Изучение основ моделирования в пропедевтическом курсе информатики. Методика формирования понятия о знаке, модели, коде, кодировке. **Семинар 4. Методические аспекты проблемы формирования базовых понятий алгоритмизации и развития навыков алгоритмического мышления.**

РАЗДЕЛ 3 СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКИ И ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ. Тема 8. Изучение научно-методических основ направлений «Информационные процессы» и «Информационные основы управления» в пропедевтическом курсе информатики. Формирование первоначальных представлений о компьютере и современных информационных и коммуникационных технологиях в пропедевтическом курсе информатики. **Семинар 5. Учебно-методические материалы для обучения информатике в начальной школе. Лабораторный практикум 4. Разработка элементов учебно-методического комплекса для изучения разделов «Информационные процессы» и «Информационные основы управления». Тема 9. Изучение основ моделирования в пропедевтическом курсе информатики.** Знакомство с различными исполнителями и их свойствами. Развитие знаний по информационному моделированию на уроках по другим предметам. **Семинар 6. Методика ознакомления с элементами информационного моделирования в пропедевтическом курсе информатики. Лабораторный практикум 5. Разработка элементов учебно-методического комплекса для изучения раздела «Информационное моделирование». Тема 10 Средства обучения информатики.** Программное обеспечение пропедевтического курса информатики учебно-методические материалы для обучения информатике в начальной школе. **Семинар 7. Сравнительный анализ учебно-методических комплексов по информатике для младшей школы. Лабораторный практикум 6. Разработка и проведение урока по информатике с элементами занимательности и сюрпризными моментами в младших классах. Тема 11. Внеклассное обучение информатике в начальной школе.** Тематика предметного кружка. Организационные формы, методы и средства работы предметного кружка. **Семинар 8. Организация внеклассного обучения информатике в младших классах. Лабораторный практикум 7. Разработка сценария внеклассного мероприятия по информатике в начальной школе. Тема 12. Структура урока с использованием компьютера.** Использование информационных технологий на разных этапах урока. **Семинар 9.**

7. Супричов О. Шкільне краєзнавство в Автономній Республіці Крим // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2005. – № 47 (436). – С. 5 – 7
8. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 2. Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – 496 с. – С. 358-363.
9. Фокін С. Шість років міжнародній академії дитячо-юнацького туризму і краєзнавства // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2004. – № 5 (346). – С. 22.
10. Шумський В. Місце краєзнавства в системі підготовки географів у Таврійському Національному університеті ім. В.І. Вернадського.

Подано до редакції 08.12.2008

УДК 37.025

ЕТНОЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЛІЕТНІЧНОМУ ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

*Полєвікова Ольга Борисівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри дошкільної освіти,
Херсонський державний університет*

Постановка проблеми. Історико-педагогічний процес на початку ХХІ століття висуває на перший план проблему єдиного освітнього і науково-педагогічного простору, питання про діалог і взаємозбагачення педагогічних традицій. У цих умовах Україні важливо не тільки стати повноправним членом єдиного освітнього і науково-педагогічного простору, але і зберегти свою національну ідентичність, свій культурно-освітній потенціал і етнонаціональну культурну самобутність.

У даному контексті важливе значення має лінгвонародознавчий аспект роботи над вивченням української лексики в поліетнічному дошкільному навчальному закладі (ДНЗ), який спрямований не тільки на збагачення активного словника дошкільників, розвиток зв'язного мовлення, вироблення навичок свідомого оволодіння новими словами, уточнення значення і сфери вживання відомих слів, а й на формування і розвиток комунікативної компетенції (не тільки мовленнєвої, а й соціокультурної), на оволодіння національними стереотипами мовленнєвої поведінки і культурного спілкування у багатомовному та багатокультурному середовищі з урахуванням певних особливостей національного характеру, сприйняття світу, стереотипів поведінки. Щоб успішно розв'язати ці завдання, вихователь повинен сам добре знати етнолінгвістичні засади вивчення української народознавчої лексики у поліетномовному ДНЗ, що у свою чергу створює передумови для виділення значного національно-культурного компонента мови.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема мовних контактів та мовної взаємодії, за твердженням фундатора галузі дошкільної лінгводидактики А.М.Богущ, є предметом дослідження багатьох учених: І.А.Бодуена де Куртене, В.А.Богородського, Ю.О.Жлуктенка, Г.П.Іжакевич, Є.Д.Поливанова, О.О.Потебні, П.Ф.Фортунатова, О.О.Шахматова, Л.В.Щерби, [2, с.87]. Джерелом розробки й висвітлення окремих розділів методики навчання дітей української мови в дошкільному закладі є праці відомих учених – Л.А.Булаховського, С.Х.Чавдарова, В.І.Масальського, А.П.Медушевського, С.Ф.Русової, І.О.Синиці, О.М.Біляєва, Н.А.Пашковської, М.І.Пентилюк, О.Н.Хорошковської, Г.П.Коваль та ін. [2, с.11].

2. Большинство студентов овладели новым материалом, ближе познакомились с историей Крыма и методами обучения младших школьников сданным материалом.

3. Отведённого времени на работу кружка (54 ч.) недостаточно для практического освоения теоретического материала, другими словами, студенты, получив теоретические знания, не овладели до конца методикой внедрения этих знаний в процесс обучения школьников.

Выводы. Зародившись в конце семнадцатого века как отдельная наука краеведение продолжает свой путь и в наши дни. И хотя некоторые учёные подвергают сомнению деление краеведение по формам организации, школьное краеведение самобытно и имеет отличительную черту: оно способствует привитию любви к родному краю, изучение его, становление гражданина своей страны, патриота не только путём издания указов и провозглашением деклараций, а и существенным вкладом в практическую реализацию в данном направлении, как бы охватывая всю деятельность ребёнка на уроках и во внеурочное время, погружая его в процесс познания родного края.

Помимо учащихся мы не должны забывать о будущих учителях, людях, которые придут в школы, и будут помогать детям в открытии родного края с новой, доселе неизведанной им, стороны. Студенты должны не только знакомиться с родным краем, но и активно делиться своими знаниями с учащимися на практике, совершенствовать их, знакомиться с новыми приёмами передачи этих знаний.

Резюме. В данной статье рассмотрена история становления школьного краеведения как отдельной формы организации краеведения. Автор приводит ряд документов, по которым нормируется краеведческая работа в школе, рассматривает историю изучения Крыма с момента присоединения его к Российской империи до наших дней, а также делится полученным опытом в процессе работы по подготовке студентов к осуществлению краеведческой работы в школе.

Резюме. В даній статті надана історія становлення шкільного краєзнавства як окремої форми організації краєзнавства. Автор приводить перелік документів, де нормується краєзнавча робота в школі, досліджує історію вивчення Криму з моменту приєднання його до Російської імперії до наших днів, а також ділиться досвідом, який був одержаний в процесі роботи по підготовці студентів до здійснення краєзнавчої роботи в школі.

Summary. In the given article the history of becoming of school study of a particular region as a separate form of organization of study of a particular region is considered. The author brings the row of documents which regional work at school is rationed on over, examines history of study of Crimea from the moment of tacking of him to the Russian empire to our days, and also is divided by the got experience in the process of work on preparation of students to realization of regional work at school.

Литература

1. Ашурков В. Н. и другие. Историческое краеведение: Учебное пособие для студентов ист. фак. пед. ин-тов. – 2-е изд., перераб. и доп./В. Н. Ашурков, Д. В. Кашуба, Г. Н. Матюшин; Под ред. Т. Н. Матюшина. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с., ил.
2. Ковальский Н.П. Историческое краеведение и специальные исторические дисциплины // Историческое краеведение в СССР: вопросы теории и практики. – К., 1991. – С. 31.
3. Корнєєв О. Розвиток шкільного географічного краєзнавства. Програма для учнів середнього навчального закладу // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2006. – № 16 (453). – С. 7 – 9.
4. Никонова М. А. Практикум по географическому краеведению. – М.: Просвещение, 1985. – 125 с.
5. Непомнящий А.А. Историчне кримознавство (кінець XVIII - початок XX століття): Біобібліографічне дослідження. – Сімферополь: Бізнес-Інформ, 2003. – 456 с. Никонова М. А. Практикум по географическому краеведению. – М.: Просвещение, 1985. – 125 с
6. Смирнов В.Г. Художественное краеведение в школе: Кн. для учителя: Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.

Использование разных видов программного обеспечения на уроках в начальной школе. **Лабораторный практикум 8. Разработка элементов методики изучения одного из разделов начального курса информатики. Тема 13. Разработка дидактического материала, к уроку используя возможности информационных технологий.** Создание электронных учебников. Создание раздаточного материала на компьютере. **Лабораторный практикум 9. Создание системы заданий для практической работы учащихся на компьютере в начальном курсе информатики (по выбору).**

Выводы: Таким образом, поиск пути совершенствования, качества подготовки специалистов в вузах послужит основанием к развитию инновационных процессов, которые охватят разработку новых методов и приемов обучения на основе ИКТ. В дальнейших исследованиях планируется провести апробацию разработанных спецкурсов для учителей начальных классов, а также создать специально учебно-методические курсы по теории и методике преподавания информатики в начальной школе.

Резюме. В статье рассмотрены некоторые аспекты информационно-технологической компетенции будущего учителя начальной школы в процессе вузовской профессиональной подготовки. Раскрыты содержание и структура спецкурсов «Теория информатического образования» и «Методика преподавания информатики и информационных технологий в начальной школе». **Ключевые слова:** информационные технологии, информационно-технологическая компетентность, система подготовки учителей начальных классов.

Резюме. У статті розглянуті деякі аспекти інформаційно-технологічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в процесі вузівської професійної підготовки. Розкриті вміст і структура спецкурсів «Теорія інформатичної освіти» і «Методика викладання інформатики і інформаційних технологій в початковій школі». **Ключові слова:** інформаційні технології, інформаційно-технологічна компетентність, система підготовки вчителів початкових класів.

Summary In the article some aspects of informative-technological competence of future teacher of initial school are examined in the process of universities of higher professional preparation. Maintenance and structure of the special courses is exposed «Theory of information education» and «Method of teaching of informatics and information technologies at initial schools». **Keywords:** information technologies, informative-technological competence, system of preparation of teachers of initial classes.

Литература

1. Белова Т.В. Начинаящий учитель: проблемы адаптации // Стандарты и мониторинг в образовании – 2007. – №5. – С. 82-85.
2. Молокова А.В. Вузовская подготовка учителя к применению компьютера в образовательном процессе // Начальная школа – № 9 – 2007 – С. 75-77.

Подано в редакцію 14.12.2008

ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО ПЛАГИАТА

*Болкунов Игорь Алексеевич,
кандидат физико-математических наук, и.о. доцента,
Евпаторийский педагогический факультет
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет (г. Ялта)*

Постановка проблемы. Тотальная информатизация общественной жизни отразилась на системе образования. Информатизация образования имеет как позитивные, так и негативные последствия. Как и в других сферах общественных отношений, в образовании проявилась проблема плагиата. Возникает необходимость внедрения дополнительных средств контроля качества учебного процесса и формирования информационной культуры студента. Проблема имеет общественно-практическую значимость.

Анализ основных исследований и публикаций. Различным аспектам внедрения информационных технологий с целью контроля в учебный процесс посвящены работы Аванесова В.С., Антонова Ю.С., Ефименко В.С., Майорова А.Н., Моревы И.А., Селевко Г.К., Шишкиной М.П. Еще в 2004 году на парламентских слушаниях «О состоянии и перспективах развития высшего образования в Украине» был поставлен вопрос о плагиате в ВУЗах Украины и необходимости внесения изменений в Законодательство Украины в связи с этим явлением. В качестве нерешенных проблем можно назвать технологические проблемы определения плагиата и количественное измерение степени плагиата в различных учебных дисциплинах и работах.

Цель статьи – проанализировать понятие плагиата, рассмотреть возможности выявления и способы предотвращения студенческого плагиата.

Изложение основного материала. Одной из задач реформы высшей школы в Украине является обеспечение конкурентоспособности украинского образования на европейских рынках. При реализации этого направления возникает проблема недобросовестной конкуренции. Разновидностью недобросовестной конкуренции в учебном процессе является плагиат.

Любая организация заинтересована в том, чтобы приходили люди, умеющие думать и организовывать свою работу в изменяющихся условиях. А за плагиатом стоит беспомощность или нежелание заставить себя работать. Использование чужого в студенческом реферате выглядит относительно безобидно. Но возможно наступление ситуации, когда люди начинают пытаться присваивать плоды чужого труда, чужие достижения. Это может быть небезопасно для организации, как с точки зрения корпоративной культуры и внутренней этики, так и с точки зрения законов об авторском и смежных правах.

Сам термин произошел от латинского слова *plagium* – похищение, или греческого – хитрость. Наиболее часто плагиат выражается в публикации под своим именем чужого произведения или его частей. Плагиат – это нарушение личных и имущественных прав автора [1].

Объектом плагиата является не идея, а её оформление, внешняя оболочка. Письменная работа студента может не иметь ничего нового по содержанию, но иметь, при этом своеобразную форму, новые формы и нюансы выражения

социальных явлений родного края учениками 5-х (6-х) классов общеобразовательных учебных заведений Автономной Республики Крым. В ней рассматриваются такие темы, что, при условии специальной подготовки, учителя истории смогут вести данный курс.

В программе рассматриваются следующие разделы: «Вступление», «Крым – уникальный «природный музей под открытым небом», «Исторические страницы Крыма» (на наш взгляд, этому разделу уделяется незаслуженно мало внимания – всего 5 часов из всей программы), «Крымская мозаика народов, культуры и искусства» и, наконец, «Хозяйственно-экологический экскурс».

Таким образом, кроме программы «Я и Украина», а также некоторых уроков в курсе «Изобразительное искусство», «Музыка», «Чтение», в начальной школе внимание краеведческой работе не уделяется. В программе курса «Я и Украина» основной акцент делается на природе родного края. В плане исторического краеведения дети знакомятся с жизнью выдающихся людей родного края, его историческими памятниками.

В период с декабря 2006 года по март 2007 года на базе факультета педагогики и психологии Республиканского высшего учебного заведения «Крымский гуманитарный университет», г. Ялта работал кружок исторического краеведения под руководством аспирантки А. Пирожковой. Кружок посещали студенты специальности «Учитель начальных классов».

На первом занятии было проведено анкетирование студентов, по результатам которого можно было выявить их теоретическую и практическую подготовленность в области истории края. В течение 4 месяцев студенты слушали лекции, в которых освещались вопросы истории Крыма, краеведения как науки, методики преподавания краеведческих знаний школьникам. Примечательно то, что именно в этот период студенты приступили к изучению дисциплины «Землеведение и основы краеведения». Данные дисциплины перекликались, но не повторяли материал. Помимо теоретического материала студенты изучали методы обучения младших школьников краеведческим знаниям на уроках Я и Украина, изобразительного искусства, музыки, чтения, русского языка, математики, на интегрированных уроках. Каждым студентом в течение посещения кружка был написан реферат, оформлены странички краеведческого и этнографического словарей, сделан контент-анализ некоторых терминов, просмотрели 4 видеофильма о Крыме, просмотрели фотографии Крыма начала 20 века, познакомились с достопримечательностями Крыма. Наиболее часто используемым методом обучения студентов методике преподавания краеведения был метод игры. Студенты играли в краеведческие игры на протяжении работы кружка. Студенты на практике ознакомились с дидактическими краеведческими играми, которые в дальнейшем они смогут использовать в работе в школе.

На последнем занятии в марте эти анкеты с расширенными вопросами были заполнены студентами вновь. Сравнительный анализ анкет показал следующую картину:

1. У студентов возникло желание применения своих знаний на практике, совершенствовать их, передавать детям.

Большое внимание подготовке географов-краеведов уделяется в Таврическом Национальном университете им. В. Вернадского на географическом факультете [10].

В 2004 г. шестилетие отметила Международная академия детско-юношеского туризма и краеведения. Данная академия основана в 1997 году в Москве А. Останец–Свешником. На сегодняшний день она объединяет свыше 300 действительных членов. В 2003 году было создано Украинское отделение. Академия занимается проблемами детско-юношеского туризма и краеведения на научно-практическом уровне, издаёт журнал «Юный путешественник» (6 раз в год) и ежемесячно издаётся журнал «Проблемы детско-юношеского туризма и краеведения» [9].

В 2006 году вышла программа «Развитие школьного географического краеведения» [3]. Данная программа создана для учащихся средних общеобразовательных учебных заведений. Она рассчитана на 35 часов и направлена на знакомство учащихся с историей возникновения и развития географического краеведения в Украине.

Как мы можем убедиться, основная масса мероприятий, проводимых в Украине по краеведению, носит туристско-краеведческий и географический характер как на школьном, так и на внешкольном и вузовском уровне.

Наибольший интерес для нас представляет программа «Крымоведение», которая вышла в 2005 году [7]. В июне 2005 года в Крымском республиканском институте последипломного педагогического образования состоялась Первая крымская краеведческая конференция «Крымское краеведение: минувшее, настоящее и будущее».

На данной конференции, которая носила научно-практический характер, были рассмотрены различные виды школьного краеведения и основные проблемы, связанные с краеведением в школе – не только во внеклассной деятельности, но и в учебное время. На конференции подчёркивалось, что «на сегодняшний день внеклассная краеведческая работа остается основным и чуть ли не единственным элементом школьного краеведения» [9]. Отмечалось, что проведенная реформа образования мало учитывает специфику краеведческого подхода в преподавании, что обнаруживается в исключении из учебных планов для 5-го класса краеведческого курса «Родной край» и в сокращении часов на изучение регионального компонента при изучении «Географии Украины» (8-9 кл.). В связи с этим коллективом авторов Крымского республиканского института последипломного педагогического образования (А. Рудяков, А. Ена, А. Супрычѐв) была разработана программа «Крымоведение».

При разработке программы и содержания учебного курса «Крымоведение» были учтены основные нормативные акты, принятые Президентом Украины и Кабинетом Министров относительно краеведческой работы в школе: Указ Президента Украины «О мероприятиях по поддержке краеведческого движения в Украине» (23 января 2001 г.) и постановление Кабинета Министров Украины от 10 июня 2002 г. «Об утверждении Программы развития краеведения на период до 2010 г.».

Программа курса «Крымоведение» рассчитана на 35 учебных часа и предусматривает комплексное изучение взаимосвязей естественных и

мыслей.

Ввиду расплывчатости понятия плагиата его не всегда возможно отделить от близких понятий, приводящих к сходству письменных работ: подражания, заимствования и т.д. А совпадение отдельных идей не является плагиатом, поскольку любые новые работы, хотя бы частично основаны на идеях, не принадлежащих автору.

Система мониторинга качества образования включает в себя контроль качества выполненных письменных работ выполняемых студентами в ходе промежуточного и итогового контроля знаний в соответствии с программой учебной дисциплины, а также в ходе государственных итоговых испытаний. Контроль стимулирует обучение и влияет на поведение студентов, повышает качество обучения [2]. При контроле письменных работ студентов должна оцениваться и степень самостоятельности выполнения работы. В условиях огромного количества доступных источников информации в электронном виде определение плагиата преподавателем становится непростой задачей.

Решение проблемы плагиата в образовательном процессе может состоять из следующих этапов: классификация видов плагиата, диагностика причин плагиата, создание технологий выявления плагиата, обоснование критериев плагиата, организация контроля и ответственности за плагиат и мер по его предотвращению.

Классификация плагиата. Академическая общественность Запада выработала широкое понимание плагиата, как нарушения норм учебной и научной этики. Популярным Интернет-ресурсом о плагиате является сайт TurnItIn [3]. Совершить плагиат, по мнению авторов этого ресурса, означает:

1. украсть идею или слова другого человека и выдать их за свои;
2. использовать результаты труда другого человека без указания источника, откуда они позаимствованы;
3. представлять уже существующую идею как новую и оригинальную.

Таким образом, плагиатом является целый ряд действий. Это использование чужих идей или слов без указания источника или указание неправильной информации об источнике, это выдача чужой работы или идеи за свою собственную.

Ряд случаев плагиата связан с некорректным заимствованием, т.е. с нарушением правил цитирования. Цитирование части произведения является обязательным в научной литературе для того, что бы точно, без искажений передать мысль автора. В общем случае цитирование плагиатом не является.

Правила цитирования нам хорошо знакомы. Цитирование применяется в случаях, когда необходимо привести мнение другого автора. При цитировании допустимы пропуски слов и перефразировка, но без искажения мысли другого автора. В список литературы включаются не только источники, на которые есть ссылки в тексте, но и те, которые были использованы при работе над текстом, даже если автор на них не ссылается.

Цитирование превращается в плагиат в случаях дословного цитирования текста из источника, не взятого в кавычки, при формулировании чужой мысли своими словами, без указания источника и при некорректном перефразировании источника, что меняет смысл слов автора источника.

Для того чтобы избежать некорректного заимствования чужих мыслей, необходимо соблюдать правила цитирования и перефразирования, четко выделяя текст, заимствованный из других источников.

Граница между плагиатом и исследованием часто неясна. Признание различных форм плагиата, особенно неоднозначных, – важный шаг по направлению к эффективному предотвращению плагиата. Создатели ресурса TurnItIn классифицировали еще некоторые случаи плагиата, разбив их на две группы [4]. В первую попали заимствования без указания источника. К ним относятся:

1. работа, выполненная другим человеком, выдается за свою, без изменения текста;
2. автор копирует значительную часть текста из одного источника, не внося в него изменений;
3. копирование из нескольких источников, текст которых практически не меняется, но автор своими фразами объединяет части текста;
4. в работе остается смысл текста источника, но некоторые слова и фразы меняются на близкие по смыслу;
5. информация из различных источников практически полностью перефразируется, пишется в одном стиле;
6. автор заимствует текст из собственных ранних работ («двойная сдача»);

Ко второй группе относятся работы с указанием источников, тем не менее, являющиеся плагиатом. Их подразделяют на:

1. упоминается имя автора как источник информации, однако, не приводится конкретная информация относительно источника;
2. приводится информация об источнике, но по приведенной информации ее найти невозможно;
3. дословная цитата не взята в кавычки, и создается впечатление, что автор привел свою оригинальную интерпретацию;
4. приводятся некоторые цитаты, а остальные перефразируются и создается впечатление, что перефразированный текст является авторским анализом;
5. цитирование происходит с соблюдением всех правил цитирования и перефразирования, однако объемы его очень велики.

Причины студенческого плагиата. Главной причиной студенческого плагиата является потенциальная возможность достичь желаемого результата с минимальными затратами, т.е. плагиат является привлекательной альтернативой самостоятельному выполнению работы. Последующий анализ причин приводит к необходимости различать преднамеренный и неумышленный плагиат.

К причинам преднамеренного плагиата, т.е. преднамеренного присвоения авторства работы, выполненной другим исследователем относят:

1. производство оригинального анализа и интерпретации материала является более трудоемкой работой, чем поиск информации в Интернете;
2. материал, изложенный профессиональным исследователем характеризуется высоким качеством стиля, логики, последовательности и т.д. Собственная работа студента не может сравниться с работой профессионала, и

Краеведение стало важным элементом в повышении квалификации учительства, в деле вовлечения его в научно-исследовательскую работу, прямым следствием чего было появление методических материалов по истории родного края после постановления СНК СССР от 21 июня 1944 г. «О мероприятиях по улучшению качества обучения в школе». В школах организовывались краеведческие уголки, комнаты боевой и трудовой славы советского народа, школьные и народные музеи.

Большую роль в развитии исторического краеведения сыграло основанное в 1966 г. «Общество охраны памятников истории и культуры» (ВООПИК). Активно работают юношеские секции Общества охраны памятников истории и культуры. Школьные краеведы принимают участие в научных поисках. Так, в школах Советского союза, и в том числе, Украины, стало массовым участие школьников в изучении истории своих сел [1].

На сегодняшний день краеведческой работе в школе уделяется гораздо меньше внимания. Из школьных программ удалён предмет «Краеведение», правда, с 2003 года введён курс «География родного края» для 5 классов и в рамках предмета «История Украины» изучается история родного края в 5 классе. В начальной школе реализация краеведения возможна на всех уроках. На уроке «Я и Украина» во 2 – 4 классах затрагиваются темы родного края, его культуры и народа.

На территории Крыма большой вклад в развитие школьного краеведения сыграли музеи (Крымский краеведческий, Херсонес, Аджимушкайские катакомбы, ялтинский историко-литературный музей и др.), периодические издания, книги о Крыме, учебные пособия и теле- и радиопередачи.

Помимо этого, в сравнительно большом количестве нормативных актов уделяется внимание совершенствованию краеведческого образования школьников.

В начальной школе это программа «Я и Украина» и Государственный стандарт начального обучения: Отрасль «Человек и мир»

В средней школе – Государственный стандарт («Освіта України». – №5. – 20 січня. – 2004. – С. 5.) Отрасль «Обществоведение». В каждой эпохе отводятся часы на уроках истории на изучение истории родного края, программа по истории Украины (5-11 классы), программа «География родного края», программа «Кривоведение».

В старшей школе это программа «Гражданское образование» для 10 класса.

Во внеклассном, внешкольном образовании и в высшей школе это Национальная программа воспитания детей и учащейся молодежи в Украине, Программа работы туристско-краеведческого кружка (Рафалюк М., Андрощук Н.), Учебно-тематический план курса «Основы туристско-краеведческой деятельности учащихся» (Касьяненко Н., Остапец А.).

Среди известных нам международных документов – Рекомендации Комитета министров Государствам-членам по вопросам преподавания истории в Европе 21 века.

обучении детей. «Русский человек всего менее знаком именно с тем, что к нему всего ближе: со своей родиной и всем, что к ней относится» [8, с. 358].

Сторонником использования местного материала в учебном процессе был Л. Толстой. Он поддерживал идею создания школьных учебников на краеведческой основе. На необходимость разработки системы и методики использования местного материала в обучении указывали педагоги Н. Вессель, Д. Семенов, прогрессивный земский деятель в области народного образования Е. Звягинцев [1]. Е. Звягинцев написал одну из первых книг в области школьного краеведения «Отечественное и локализация в народной школе».

Во второй половине XIX века в России сильно возрос интерес к познанию своей страны в связи с активным развитием промышленности и торговли. Конкретное выражение этого интереса в общественно-культурной жизни вылилось в движение, получившее название отечествоведение. Центром его стало созданное в 1845 году Русское географическое общество, которое добились исключительно больших результатов в изучении страны. На основе отечествоведения возникло родиноведение – движение, преследовавшее те же цели, но в расчете на малую территорию. В школах были введены курсы отечествоведения и родиноведения, выпущены учебники [1].

Во второй половине XIX века начинается активное изучение родного края в школах России, что обеспечило введение в школьную программу изучение местного элемента, позволявшего формировать представления о многих сторонах жизни местного (родного) края, всегда доступных наблюдению и восприятию, изучению и пониманию учащимися. В основном краеведческие данные использовались в преподавании географии, естествознания, истории.

Сразу же после революции 1917 года были созданы государственные учреждения, ведавшие учетом и охраной памятников. В первых документах Советской власти о школе («Положение о единой трудовой школе РСФСР» и декларация «Основные принципы единой трудовой школы»), принятых в 1918 г., указывалось, что в качестве важных форм и методов работы в новой школе должны быть непосредственное наблюдение и самостоятельное исследование, кружковая работа и экскурсии, организация школьных краеведческих музеев [1].

С 1920/21 учебного года краеведение было включено в школьные программы. В декабре 1921 г. на Всероссийской конференции научных обществ по краеведению был разработан типовой Устав краеведческих обществ и высказаны пожелания создать руководящий центр – Центральное бюро краеведения, ввести преподавание краеведения в университетах и педагогических институтах. В Украине в 20-х годах координационную работу в области краеведческого развития исторической науки взяла на себя Всеукраинская академия наук (ВУАН) [6].

В целом в период советской власти школьное краеведение получило большой толчок к развитию на местах. Однако она носила революционный характер. В период Великой Отечественной войны 1941-45 гг. краеведческая работа в школе носила военно-патриотический характер. Были созданы поисковые группы, кружки юных краеведов-следопытов, движение красных следопытов, которое охватило все школы страны.

студент оставляет высококачественный материал;

3. студент понимает образование как процедуру получения квалификации, необходимой для дальнейшего успеха на рынке труда. Студент концентрируется на конечных результатах, а не на активном процессе получения навыков, необходимых для успеха;

4. часть студентов занимается плагиатом так как они не хотят отличаться от других, с точки зрения затрат времени и сил на выполнение работы;

5. не всегда студент может хорошо спланировать время, отведенное для выполнения работы. В результате работа дописывается в цейтноте и времени для собственной работы просто не остается.

К причинам неумышленного Плагиата, т.е. присвоению работы другого автора без надлежащих полномочий можно отнести:

1. игнорирование принятых форм цитирования;

2. студенты могут не знать о том, что перефразировка чужой работы – это плагиат. В работе они облачают чужие мысли в собственные слова. При этом они заменяют оригинал слишком много или слишком мало;

3. при выполнении работы студент может спутать собственные мысли и мысли, заимствованные из источников, в связи с путаницей при написании работ на основании небрежных черновики;

4. студенты используют черновики для записи библиографической информации об источниках. И когда приходит время написания работы – источник информации найти в черновиках невозможно;

5. не всегда студент может понять разницу между «общим знанием», свободным для использования, и оригинальной идеей, которая является интеллектуальной собственностью других;

6. студенты могут считать, что целью исследования является просто критический комментарий, или, в том, чтобы скомпилировать работу на основании ряда источников. Т.е. по сути, целью, по их мнению, является показать, что они "сделали свое домашнее задание." Это становится проблемой, в том случае, если это в основном работа других авторов;

7. не все культуры одинаково относятся к плагиату. Западный индивидуализм утверждает, что "идеи" это свойство индивидуумов. Однако украинские студенты пока имеют более коллективную идентичность, что связано частично с историческими традициями. Поэтому, для них различия между индивидуальными и общественными свойствами вещей и предметов пока не совсем отчетливо.

Корни студенческого плагиата лежат, по-видимому, не в высшей, а в средней школе. Причина списывания не только в лености школьников или студентов. Часть вины лежит на школьных программах, перенасыщенных излишней информацией. Это понимают учителя, родители учащихся, сами школьники. В старших классах ребенок перегружен не только за счет учебной нагрузки, а и за счет занятий с репетиторами, которые необходимы, чтобы поступить в ВУЗ. Выполнить требования по всем дисциплинам невозможно. Отсюда и снисходительное отношение к списыванию.

Возможным выходом является снижение учебной нагрузки школьников за счет углубленного изучения дисциплин, интересующих школьника, и

сокращения часов на дисциплины второстепенные.

Учебная нагрузка преподавателя ВУЗа и уровень оплаты труда, впрочем, как и школьного учителя, также не всегда позволяет в полном объеме осуществлять контроль учебного процесса, в том числе и на предмет предотвращения плагиата.

В распространении плагиата в Украине есть еще одна причина. Существуют коммерческие фирмы, в которых за определенную плату можно заказать контрольную, курсовую или даже дипломную работу на любую тему. Часто эти работы выполняются преподавателями. Все участники процесса удовлетворены: одни получили денежный доход, другие – положительные оценки. Такая уступка авторских прав, возможно, и не попадает под определение плагиата, но в любом случае, страдает качество образования, со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Способы обнаружения плагиата. Обнаружить факт некорректного заимствования становится все сложнее. На стыке компьютерных технологий и лингвистики находится задача сравнительного анализа электронных текстов. Задача решается путем разработки специального программного обеспечения, сравнивающего сданный студентом текст со многими другими работами. Главной задачей программных средств выявления плагиата является повышение качества образования в той части, где от студента требуется творческая работа. Задача решается путем побуждения обучающихся к самостоятельному написанию текстов, а не создания их путем компиляции найденных электронных текстов, касающихся выбранной или заданной темы.

Результатом работы программ анализа текстов с целью выявления плагиата является выявление фрагментов анализируемого текста, совпадающих с базовыми текстами, которые хранятся в базе компьютера или выставлены в свободном доступе в сети Интернет. Системы способны распознавать совпадения в текстах, несмотря на изменения порядка чередования слов в предложениях и использования синонимов, замену кириллицы схожими по виду латинскими символами, перестановку абзацев, перегруппировку предложений в абзацах, разбиение предложений и т.д.

В Украине разработана компьютерная программа анализа текстов, ряд высших учебных заведений, используют эту систему антиплагиата. Система компьютерного анализа текстов является совместной разработкой ученых Национального авиационного университета, Украинского языково-информационного фонда Национальной академии наук Украины и Научно-производственного предприятия „Авиациентр”.

Поиск плагиата производится в два этапа. На первом этапе выявляется «грубое» заимствование, т.е. документ, сравнивается с аналогами целиком. На втором этапе текст анализируется учетом возможности корректировки чужих текстов. Зачастую в документе, не отнесенном к плагиату после проверки на первом этапе, определяются заимствования на втором этапе, причем с достаточно высоким процентом содержания чужого текста.

Стоимость системы от 5 до 12 тысяч гривен в год за одно место. Единственное требование – чтобы система знала оригинал. Для этого она подключается к Интернету и пополняет свою базу документов за счет новых

товариществ. Поражение Крыма в Восточной (Крымской) войне (1853–1856 гг.) вновь привлекло внимание общественности к Крыму. Немалое значение сыграла массовая миграция крымских татар в Турцию в конце 19 века.

Все труды по исследованию Крыма можно разделить на следующие группы [5].

1. Отчёты научных экспедиций, организованных по заказу государства. Труды по изучению истории и этнографии Крыма, написанные по заказу ПАН (В. Зуев, Е. Келер, П. Паллас и др.). Эти труды носили разнонаправленный характер (изучается география, природа, археология, этнография, экономика и перспективы развития региона). Данные исследования отличались статистическими неточностями (например, эмиграция татар измерялась от 2–3 тысяч до 300 тыс. чел.).

2. Записки путешественников. Данная форма характерна для всего периода изучения Крыма (18-20 вв.). Проблема заключается в субъективном восприятии окружающего, отсутствие стандартов в структуре работ. В то же время путешественники ярко описывали то, что на них производило особое впечатление.

Одним из первых обобщающих трудов по изучению Крыма было исследование П. Леонтьева «Обзор исследований о классических древностях северного берега Черного моря» (сер. 19 в.). В работе В. Юргевича (1818-1898) «Замечания о некоторых местностях Новороссийского края, заслуживающих археологического исследования» представлена история изучения археологии полуострова. Нередко в литературе описывалось значение случайных находок. Во втор. пол. 19 – нач. 20 века большое значение приобретают научные сборники, которые приобретают характер продолжающихся изданий.

Исследование научной жизни полуострова в годы революции делает В. Вернадский. 1920-е гг. называют «золотым десятилетием советского краеведения». В этот период появляется обобщающий труд деятельности ТУАК (Таврическая учёная архивная комиссия) (А. Маркевич). В это же время развивается крымское музееведение.

Большую роль в изучении Крыма сыграли П. Паллас (1741-1811), И. Стемпковский (1788–1832), П. Кеппен (1793 – 1864), Е. Марков (1835 – 1903), А. Бертъе-Делагард (1842 – 1920), Х. Стевен (основатель ГНБС, 1781 – 1863), А. Маркевич (1855–1942), а также организации Таврическая учёная архивная комиссия, Одесское общество истории и древности, Крымский горный клуб, Крымское товарищество исследователей и любителей природы и др.

Работа научных обществ способствовала развитию школьного краеведения. Учителя, работая в таких обществах, не только сами собирали местный материал, но и привлекали к этому учащихся. Ряд учителей стали авторами монографий и статей по краеведению. Например, Н. Бунаков издал около двадцати книг историко-краеведческого содержания. Он разработал первую учебную программу по краеведению на материалах Костромы.

К. Ушинский в своей работе «О необходимости сделать русские школы русскими» теоретически обосновал использование краеведческого материала в

утверждения, что наиболее массовая форма краеведения в Украине – школьное краеведение.

Вопросами подготовки учителей различных специальностей к краеведческой и туристско-краеведческой работе занимались такие учёные как В. Матияш, Т. Мищенко, О. Тимец и др., проблемами краеведческой работы в общеобразовательной школе занимались В. Бенедюк, А. Кошоллап, А. Остапец, М. Откаленко, А. Шипко, вопросами национального воспитания занимаются И. Гутник, Н. Клепач, А. Кутова, М. Хайрулдинов; проблемами обучения и воспитания на региональном материале – Э. Измаилова, М. Качур, Л. Кириченко-Стасюк, Л. Редькина и др. Интересны монографии А. Непомнящего, посвящённые изучению библиографии Крыма. Однако наименее изучена история возникновения и совершенствования школьного краеведения на территории Крыма.

Цель данной работы – проанализировать историю становления школьного краеведения, определить нормативные документы, регулирующие учебно-воспитательный процесс (в частности, историко-краеведческую работу) в школе на сегодняшний день, показать варианты подготовки студентов к осуществлению краеведческой работы в школе.

Систематическое изучение края в истории нашего Отечества начинается в 18 веке, хотя задолго до этого можно было обнаружить описание той или иной местности в древнерусских летописях. В 18 веке начинается целенаправленное изучение территории России в связи с требованиями современной жизни в области науки и промышленности. Наряду с исследованиями природных богатств, социально-экономических факторов, географических характеристик отдельных регионов, исследовали историю, культуру, быт и искусство народов, населявших данный регион. Такие исследования начались благодаря указам Петра I о сборе и охране предметов старины.

Практически с самого начала исследование страны было связано с работой местных жителей и со школой, её учителями и учащимися. К концу XVIII в. в краеведении определяются два направления: официальное и общественно-демократическое. Для официального открылись значительные перспективы, когда указом Сената от 1 ноября 1777 г. предписывалось подготовить топографические описания всех губерний. В 1784 – 1786 гг. они составлялись по единой программе, где, кроме характеристики природных условий и экономики, предусматривались и вопросы местной истории [1].

Наряду с научным краеведением во второй половине XVIII в. в России возникло и школьное краеведение. Начало ему положил М. Ломоносов, который в своей анкете (1760) стремился привлечь «малых, особливо крестьянских детей» к поискам «неизвестных руд, дорогах металлов и камней». В программах народных училищ в 1782 г. учителям рекомендовалось собирать сведения о древней истории губерний и о народах, которые проживали в тех местах. Н. Новиков и Ф. Янкович первыми высказали мысль об использовании краеведческого материала для связи обучения с жизнью [1].

Уже за несколько лет до присоединения Крыма к России в Петербургской Академии наук (ПАН) начинаются исследования Крыма. Следующий этап в изучении Крыма связан с открытием по всей России в 40 – 50-х гг. научных

курсовых, дипломных кандидатских и докторских работ, защищенных в том или другом украинском ВУЗе. Программа позволяет обнаружить как "простой", так и "творческий" плагиат, а также "псевдоисследования" в курсовых, дипломных работах и диссертациях.

Безусловно, для широкого внедрения программы необходима система государственного регулирования.

Российский аналог программы расположен на сайте <https://www.antiplagiat.ru/> умеет работать с украиноязычными документами. К преимуществам этой системы следует отнести возможность любого пользователя Интернет провести проверку своего текста. Загрузив проверяемую работу на сайт, пользователь получает информацию о доле заимствований, содержащихся в тексте, с указанием первоисточников. Банк данных этого ресурса включает информацию с сайтов открытого доступа, базы научных статей и рефератов и постоянно пополняется.

Западные ВУЗы также используют компьютерное программное обеспечение. Так сервис Turnitin используются американскими учебными заведениями, для борьбы с плагиатом. Turnitin выявляет плагиаторов сравнивая тексты с базой данных, в которой находится 22 миллиона работ студентов, а также с онлайн источниками и электронными архивами научных журналов. Новые студенческие работы также пополняют базу данных.

Количественное определение плагиата. Программное обеспечение сможет количественно измерить степень самостоятельности выполнения письменной работы в процентах. На основании такого количественного критерия может применяться та или иная мера ответственности за нарушение академических норм.

И здесь возникает, по крайней мере, два вопроса:

1. какова вероятность выявления плагиата программой?

2. какой процент заимствований считать критическим, после чего наступает ответственность?

Абсолютных гарантий того, что программой будет выявлен плагиат нет. Если исходный текст не оказался в базе данных, то работа может являться плагиатом на 100% , однако программа оценит ее как авторскую.

Количественная оценка степени плагиата выполненная программой нуждается в анализе. Например, в работе выполнено вполне грамотное цитирование первоисточника. Если объём цитирования большой, то это может быть воспринято как плагиат. Для того чтобы снизить субъективизм в этом вопросе необходимо установить количественные границы объемов цитирования. Однако формально определить, когда и какой объём цитирования оправдан, не представляется возможным. Ведь для разных учебных дисциплин, для разных видов письменных работ, границы допустимых объемов могут сильно различаться.

При организации ответственности за плагиат в ряде случаев устанавливаются количественные границы. Например, более 30% заимствований – плагиат, менее – нет. То есть, 29,9% текста мы списать разрешаем, а если будет списано 30,1%, то это очень плохо. И различие в несколько десятых процента является критерием принятия решения.

Оценка количественных границ степени допустимых заимствований сводится к вопросу о принципах добросовестной практики учебных и научных исследований. Существует ли барьер между незначительными и серьезными нарушениями принципов, есть ли связь между частотой и тяжестью нарушений принципов добросовестной академической практики.

Весьма вероятно плавное перерастание незначительных нарушений в серьезные. На начальном этапе автор может "позаимствовать" у других пару слов, абзац, а на последующих – главу или дипломную работу целиком.

Во многих областях человеческой деятельности путь к крупным обманам начинается с мелкого мошенничества. Если есть тенденция нарастания тяжести проступков, малейшие нарушения следует пресекать в зародыше. Серьезные нарушения редко возникают на пустом месте. Скорее всего, студент, пренебрегающий правилами добросовестной практики, рано или поздно может добраться и до серьезных нарушений (фабрикация данных, фальсификация данных и т.д.).

В общем случае, даже несколько процентов плагиата недопустимы. Тем не менее, на начальном этапе борьбы с этим явлением целесообразно бороться с самыми грубыми формами плагиата: умышленным и не творческим. Для этого вполне можно установить и большие значения количественных критериев степени заимствований.

Ответственность за плагиат. В западных университетах уже давно существует ответственность за плагиат. Заимствования из чужих текстов жестко наказываются. За работу, содержащую элементы плагиата, студент получает неудовлетворительную оценку, ему может быть не засчитана вся изучаемая дисциплина, и студент может быть отчислен из университета.

На постсоветском пространстве также имеется определенный прогресс в этом направлении. Ведущие университеты принимают положения о плагиате, о порядке применения дисциплинарных взысканий при нарушениях академических норм в написании письменных учебных работ. В российских университетах за плагиат устанавливается дисциплинарная ответственность, вплоть до отчисления.

Брюховецкий В.С., президент Национального университета "Киево-Могилянская академия" еще на парламентских слушаниях 2004 года предлагал дополнить статью 45 Закона Украины «О высшем образовании» пунктом о возможности отчисления студента за плагиат. Изменения в Закон не были внесены.

Практически, ответственность за плагиат в Украине состоит в том, что студент, уличенный в плагиате получает неудовлетворительную оценку или под угрозой ее получения, вынужден переделывать работу. Это событие не является ни для студента, ни для его коллег серьезной неприятностью.

Ответственность за плагиат должна быть предусмотрена Правилами внутреннего распорядка любого высшего учебного заведения (или приложениями к нему). Этот документ может носить и чисто директивный характер, формализующий действия участников и ответственность в случае обнаружения нарушения. При этом он должен быть дополнен документом, поясняющим студенту, каким образом следует оформлять письменные работы

— порушення розвитку вносить дисгармонію у взаємини з рідними та однолітками, які в свою чергу можуть акцентувати увагу на його наявності при цьому звинувачуючи дитину, або виявляючи гіперопіку і підвищену увагу до дефекту. В результаті навколо особи створюється психотравмуюча атмосфера, яка в свою чергу може провокувати виникнення у неї соціально-перцептивних бар'єрів у спілкуванні;

— фактор комунікативної депривації. Психологічні рефлексивні переживання власної неповноцінності, сприяють активізації такого механізму психологічного захисту як *астенічний тип* реагування внаслідок якого в особі знижується рівень домагань, формується низька самооцінка. Така дитина не проявляє зацікавленість до спілкування з іншою людиною, тому що за таких умов воно для неї стає психотравмуючим фактором.

Резюме. В статье автор анализирует необходимость активизации внимания ученых к невербальным средствам общения, как инструменту расширения социально-перцептивной сферы лиц с дефицитарным типом дизонтогенеза.

Ключевые слова: невербальные средства общения, социальная перцепция, дефицитарный тип развития, афазия, заикание, детский церебральный паралич.

Резюме. У статті автор аналізує необхідність активізації уваги дослідників до невербальних засобів спілкування, як інструменту розширення соціально-перцептивної сфери осіб з дефіцитарним типом дизонтогенезу.

Ключові слова: невербальні засоби спілкування, соціальна перцепція, спілкування, дефіцитарний тип розвитку, афазія, заїкування, дитячий церебральний параліч.

Література

1. Куница В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение: Учебник для вузов. / В.Н. Куница, Н.В. Казаринова, В.М.Погольша. – СПб.: Питер, 2003. – 544с.
2. Некрасова Ю.Б. Особенности диагностики при реабилитации людей с нарушениями речевого общения / Ю.Б. Некрасова // Вопросы психологии. – 1991. – №5. С. 123-129.
3. Лабунская В. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В Лабунская, Ю Меджерцкая, Е. Бреус. – М.: Академия, 2001. – 288 с.
4. Михайлова А. О роли и специфике невербальных средств в процессе коммуникации заикающихся / А. О Михайлова // Логопед в детском саду. – 2005. – №2. – С. 25 – 30.
5. Фейгенберг Е.И., Асмолов А.Г. Культурно историческая концепция и возможности использования невербальной коммуникации в восстановительном воспитании личности / Е.И Фейгенберг, А.Г. Асмолов // Вопросы психологии. – 1994. – №6. С. 74-79.
6. Фейгенберг Е.И., Асмолов А.Г. Некоторые аспекты исследования невербальной коммуникации: за порогом рациональности /Е.И.Фейгенберг, А.Г. Асмолов // Психологический журнал. – 1989. – №6. – С. 58-66.
7. Цветкова Л. С. К вопросу о природе афазии и учении о факторе / Л.С. Цветкова // Вопросы психологии. – 2002. – №4. – С.120

Подано до редакції 09.12.2008

УДК: 37.001.36: 908: 371.32

ШКОЛЬНОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Пирожкова Алёна Олеговна, аспирант

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

Вопросы краеведения были и остаются актуальными вопросами отечественной педагогики. По формам организации выделяют государственное, общественное и школьное краеведение [6]. Правда, на этот счёт негативно высказывается Н. Ковальский, считая, что классифицировать виды краеведения нужно не по формам организации, а по направлениям и по сущности исследований [2, с. 31]. Однако мы придерживаемся того

основі тілесного символізму, суперечливі й не є впорядкованою системою поглядів навіть у рамках однієї культури. Багатоманітність і суперечливість тілесного символізму обумовлені історичним шляхом розвитку кожного суспільства. Е.С. Каліжнюк підкреслює, що у дітей з ДЦП клінічна картина патологічного формування особистості більш складна, тому що вторинні зміни в поведінці виникають на фоні органічних змін психіки, незавершеного розвитку й недостатньо інтегрованої і диференційованої особистості. Психогенне патологічне формування особистості частіше зустрічається у дітей зі спастичною диплегією, рідше – з геміпаретичною і гіперкінетичними формами ДЦП, а у окремих із них спостерігається більш пізнє формування особистісної патології [, с. 159].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.

Отже, виходячи з вище зазначеного, можемо виділити основні психологічні передумови формування невербальних засобів спілкування, що є активним інструментом удосконалення соціально-перцептивної сфери суб'єкта міжособистісного сприймання. В якості детермінант, ми виділяємо дві групи факторів: а) внутрішні, які характеризуються особливостями функціонування психічних явищ, і виникають унаслідок дефекту; б) зовнішні, що формуються під впливом соціуму. До внутрішніх ми відносимо:

-порушення мотивації спілкування в процесі якого в осіб із дефіцитним типом дизонтогенезу переважаючим механізмом психологічного захисту стають пасивно-захисні установки, які ще більше підсилюють відчуження суб'єкта міжособистісного сприймання, сприяють викривлення соціально-перцептивної дійсності;

-неповноцінність мовленнєвих, комунікативних функцій (при афазії, заїкуванні), які провокують підвищену фрустраційну чутливість (Ю.Б. Некрасова, Л.С. Цветкова, та ін.) і відповідно сприяють труднощам у соціально-перцептивній сфері;

-характерна когнітивна простота, що зумовлює спотворення в формуванні уявлень про особистість іншої людини, незбалансованість афективно-когнітивних детермінант спілкування за рахунок переважання афективної сфери. Це відбувається унаслідок недорозвитку наочно-образного мислення, уявлень та уяви як більш творчого процесу в осіб із ДЦП, а при порушенні мовлення, спотворене уявлення про себе як суб'єкта спілкування виникає, унаслідок факту існування заїкування або афазії, а не власних особистісних властивостей;

— локальне чи дифузне пошкодження мозку, яке знижує мисленнєві, енергетичні та адаптаційні можливості дитини, сприяє формуванню в осіб з дефіцитним типом розвитку порушень в афективній і соціально-перцептивних сферах, поведінка при цьому характеризується амбівалентністю почуттів та емоцій. У них спостерігається постійні конфлікти з оточуючими, на кожному віковому відрізку характер дисгармонії може суттєво змінюватися і відповідно відбувається трансформація психопатологічних і мовленнєвих порушень.

До зовнішніх передумов формування невербальних засобів спілкування варто віднести:

і якіє действия в таких работах совершать недопустимо.

Направления борьбы с плагиатом. В западных университетах студентов обучают правилам написания исследовательских материалов, использованию литературы. Ведь часто учащиеся нарушают общепринятые правила написания исследовательских работ потому, что с ними не знакомы. Студентов необходимо учить грамотному изложению своих мыслей, правильному цитированию, выделению выводов других авторов, умению преподнести материал и т.д. Кроме этого, университеты принимают свои "кодексы этики", в которых четко указывается, что в исследовательской деятельности студента допустимо, а что – нет. В совокупности с компьютерной проверкой каждой сданной работы на предмет плагиата, указанные меры позволяют максимально повысить степень оригинальности студенческих работ.

Центральной фигурой в случае украинского образования остается фигура преподавателя. В ряде случаев главный и единственный фильтр, отсеивающий несамостоятельные работы – это опыт преподавателей, включая и опыт работы в Интернете. О программном обеспечении анализа текстов, похоже, и не все педагоги знают.

В контексте рассматриваемой проблемы, кроме задачи выявления плагиата, перед преподавателем стоит задача формирования и развития информационной культуры студента. В связи с этим, преподаватель должен довести до студента, что:

1. целью обучения является получение навыков по обработке полученной информации, т.е. ее сортировка, отбор, анализ и интерпретация, а совсем не поиск информации в Интернет;

2. преподавателя больше всего интересует вопрос о том, как студент понимает проблему, как он развивают свой стиль и т.д.;

3. преподаватель и не ожидает, что работа студента будет столь же блестяща, как и работа профессионала, который посвятили годы теме;

4. формирование навыков, умений, способностей – длительный процесс, и что наличие квалификации без навыков не имеет значения;

5. степень самостоятельности работы будет учитываться при аттестации.

6. планирование этапов выполнения работы и отчетность по каждому этапу – поможет организовать время студента и упростить выполнение работы.

Дополнительное внимание следует уделить обучению студентов правилам написания работ, в том числе правилам цитирования и перефразирования источников информации, правилам документирования источников, управления справочным материалом, использованию библиографии в работе, как составными частями исследования.

В любом учебном курсе должны быть предусмотрены средства борьбы с плагиатом: индивидуализация каждой заданной работы, периодическое изменение заданий и т.д. Дополнительным средством контроля самостоятельности работы студента должна являться обязательная защита работы автором. Хотя, вероятно, и не свою работу сумеют многие.

Немаловажную роль в установлении качества учебного процесса, качества учебного заведения должны играть независимые рыночные рейтинговые оценки, а не площади, количество аудиторий и т.д. Рейтинг ВУЗов, в которых

ведеться боротьба з плагіатом суттєво піднімається, тому що, диплом, отриманий в університеті, де не допускається інтелектуальне заїмствование, на ринку цениться вище.

Выводы. Внедрение компьютерных программ анализа текстов необходимо. Применение программ позволит накапливать базу данных текстов, приобретать опыт использования программ такого типа. Но при этом, преподаватели ВУЗов должны акцентировать внимание на обучении студентов методике самостоятельного выполнения работ и на индивидуализации заданий. Это обеспечит защиту от недобросовестной учебной практики.

В 2009 году в Украине ожидается принятие национальных стандартов и рекомендаций обеспечения качества образования [5]. Возможно в этом документе проблеме плагіата будет уделено достаточное внимание.

Резюме. В статье анализируются причины студенческого плагіата и рассматриваются направления борьбы с этим явлением.

Ключевые слова. Плагіат, компьютерный анализ текстов, недобросовестная конкуренция.

Резюме. У статті аналізуються причини студентського плагіату і розглядаються напрями боротьби з цим явищем.

Ключові слова. Плагіат, комп'ютерний аналіз текстів, недобросовісна конкуренція.

Summary. The article is devoted to the analysis of students' plagiarism reasons and directions of its elimination are considered.

The keywords. Plagiarism, computer text analysis, unfair competition.

Литература

1. Закон України «Про авторське право і суміжні права» від 23 грудня 1993 р. № 3792-ХІІ – ВР.
2. Педагогика и психология высшей школы. Серия «Учебники, учебные пособия». – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998. – 544 с.
3. TurnItIn [вебсайт]. – Режим доступа: <http://www.turnitin.com/>. – Титул заголовка з екрана.
4. Plagiarism.org [вебсайт]. – Режим доступа: <http://www.plagiarism.org/>. – Титул заголовка з екрана.
5. Міністерство науки і освіти України. НАКАЗ. «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року». № 612 від 13.07.2007

Подано до редакції 17.12.2008

УДК 378

СИСТЕМНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В КОНТЕКСТЕ МЕЖНАЦІОНАЛЬНОГО ОБЩЕННЯ, ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ, ТОЛЕРАНТНОСТІ

*Бреславец Надежда Александровна
преподаватель английского языка*

*Восточноукраинский университет имени Владимира Даля
(г. Луганск)*

Постановка проблеми в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами

Полиэтническое общество, которым является Украина, особенно ее Восточный регион, представляющий и объединяющий свыше двадцати этносов (украинцы, русские, болгары, венгры, молдоване, румыны, немцы, греки) должно формировать образовательную траекторию на основе нормативных документов по образованию, направленных на изучение, развитие и укрепление культурно-исторических традиций, духовно-национальных ценностей Украины с уважительным отношением к представителям других этнических групп, их языку, ценностям, сохранению и развитию этнокультурного многообразия общества.

Таким чином, в процесі соціально-психологічної реабілітації осіб із заїкуванням необхідно відновлювати дефіцитарні потребово-мотиваційні й емоційно-вольові компоненти психіки, основним засобом при цьому має бути використання методів заснованих на активізації кінестетичних відчуттів у тілі, особливостей самовираження у танці, в умовах терапевтичної групи. У дітей із ДЦП спостерігаються труднощі в формуванні соціальної перцепції на рівні усіх діючих функціональних систем, адже суттєвими для пізнання властивостей навколишнього світу й іншої людини – є відчуття і сприймання. Усі вони тісно пов'язані з руховими функціями, які у дітей з ДЦП порушені. У дитини малодиференційоване сприйняття навколишнього світу, *знижений рівень соціальної перцепції*, недостатня реалізація рухових можливостей, нерозуміння своєї особистості та відсутня можливість програмування своїх дій (С.М. Зінченко, І.Ю. Левченко, В.Ю.Мартинюк, О.В.Романенко та ін.).

На думку М.О.Бернштейна, Ю.Б. Гіпенрейтер, як правило завдяки рухам об'єкт сприймання змінюється, він начебто повертається до суб'єкта протилежною стороною, відкриваючи нові зв'язки і відношення дійсності. З цього випливає проста закономірність: наскільки важливим є повноцінне функціонування рухової сфери для цілісного сприймання навколишньої дійсності. На проблемі ускладнень у спілкуванні дітей з дитячим церебральним паралічем неодноразово наголошували науковці І.Д. Бех, Е.С. Каліжнюк, І.Ю.Левченко, О.Б.Чеснокова, М.В. Яремчук.

Вітчизняний науковець І.Д. Бех звертає увагу на те, що порушення сенсорних і моторних систем сприяє збільшенню вірогідності виникнення нервово-психічних розладів, стійких станів емоційного дискомфорту, патологічного формування особистості. Безконтрольний процес формування ставлення до себе, свого дефекту, образу „Я” часто призводить до уявлення про особистісну значущість.

У більшості дітей із ДЦП більшою або меншою мірою виражений комплекс неповноцінності, що охоплює невротичні симптоми, патопсихологічні відхилення, особливе місце серед яких посідає зниження самооцінки з огляду на існуючі чи уявні тілесні вади (Е.С.Каліжнюк, В.В. Ковальов, Е.І. Кириченко). Адже зовнішність, хода, міміка, пластика тіла – це сукупність експресивних характеристик зовнішності людини, що несе в різних соціопсихологічних вимірах специфічне смислове навантаження. В акті соціальної перцепції зовнішність суб'єкта сприйняття виступає для іншого суб'єкта не тільки як об'єкт сприймання, але й є об'єктом оцінювання. В акті інтроспекції власна зовнішність постає перед індивідом в двох планах: як усвідомлення власної „тотожності” та як „соціальний об'єкт”, „я -для -іншого”. Зовнішність виступає для суб'єкта, який сприймає як знак, текст, що несе конкретну інформацію про властивості суб'єкта сприйняття. Ця інформація визначає ставлення того хто сприймає до суб'єкта сприйняття. „Зчитування” інформації відбувається у відповідності з установками, диспозиціями, ціннісними орієнтаціями суб'єкта сприйняття, індивідуалізованими в процесі розвитку символами, уявленнями й образами, в яких культура сприймає, оцінює, осмислює й унормовує зовнішність і здоров'я індивіда, які можна означити як тілесний символізм. Символи, уявлення і образи, які лежать в

Л.С. Цветковою також виділений фактор невербальних форм поведінки, що є основою порушення комунікації зумовленого дефектами сприйняття, і розуміння мовлення й загалом вербально-невербальної поведінки суб'єктів, з якими хворий вступає в контакт; фактор порушення предметних перцептивних образів й образів-уявлень, що веде до дефектів форм і функцій мовлення, а саме, номінативної функції, до порушення називання предметів, до порушення невербальних смислів, до зниження рівня розуміння мовлення і т.д [с. 129].

Таким чином, формування в осіб з афазією невербальних засобів комунікації має стати одним з елементів систем відновлювального навчання і виховання особистості, що сприятиме перш за все повноцінному поступовому становленню системи соціального пізнання актуальної дійсності.

Успішність застосування невербального спілкування з метою відновлювально-компенсаційного впливу на мотиваційні структури особи із заїкуванням підтверджена в численних системах комплексної реабілітації, основою яких є психотерапія (Л.З.Аругунян, Ю.Б.Некрасової та ін.). В той же час у більшості досліджень зауважується, що особи із заїкуванням володіють дуже низькою соціально-перцептивною компетентністю, не усвідомлюють ролі невербальних засобів спілкування. У них відсутня установка на партнера по спілкуванню, міміка і пантоміміка заїк відображає, як правило, не реакцію на партнера по спілкуванню, а власні відчуття, пов'язані з мовленнєвими труднощами, їх спілкування носить аутокомунікативний характер [4].

На бідності й одноманітності міміки, скутості й невпевненості постави тіла дітей із заїкуванням наголошують Л. Белякова, М. Буянов, П.Тяпугін та ін. У дітей із заїкуванням порушене живе спілкування зі співрозмовником, їх обличчя під час мовлення амімічне, жести не супроводжують та не ілюструють мовлення. Природні рухи замінюються уловками, руховими стереотипами.

Окремо Л. З. Аругунян зупиняється на аналізі „мови очей” в процесі спілкування дітей із заїкуванням. Напружена внутрішня робота в процесі мовлення, постійне почуття провини, очікування невдач сприяє тому, що діти із заїкуванням в процесі спілкування ніколи не дивляться в очі співрозмовнику. Відчуваючи дефіцит вербального мовлення, діти із заїкуванням не намагаються його компенсувати, використовуючи невербальні засоби спілкування. По суті при заїкуванні відбувається блокування всіх каналів невербальної комунікації, що забезпечує успішність протікання соціально-перцептивної складової спілкування. Внаслідок цього у дітей знижується потреба в спілкуванні, яка провокує вимушену комунікативну ізоляцію, і сприяє появі труднощів соціальної адаптації цієї категорії дітей.

Ю.Б. Некрасова, наголошує на існуванні в структурі особистості заїкуватого трьох феноменів, які спотворюють його смислове сприйняття дійсності: по-перше, це феномен „Ехо”, коли особа в процесі говоріння чує своє мовлення із затинаннями; по-друге, це феномен „Кенезі”, коли особа із заїканням відчуває м'язово-спазматичні незручності в процесі мовлення; по-третє, феномен „Дзеркало”, коли особа бачить себе очима іншої людини, випадкового перехожого, співрозмовника. Внаслідок одночасного протікання цих трьох феноменів відбувається стійке умовно-рефлекторне закріплення страждання, з явищами скоптофобії і логофобії.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых начато решение этой проблемы и на которые ссылается автор

Процессы глобализации, стирание информационных, территориальных, экономических границ предусматривают формирование новых межнациональных, межэтнических отношений, основанных на взаимоуважении, толерантности, гуманизме.

При этом необходимо сохранять национальную самобытность, культуру, достоинство (Р.Аггадулин, Г.Андреева, В.Афанасьев, Е.Бабосов, И.Бех, В.Бойченко, В.Гумбольдт, А.Джурицкий, М.Евтух, Г.Китайгородская, М.Кларин, М.Красовицкий, В.Пушкин, М.Стельмахович).

Определение не решенных ранее частей проблемы, которым посвящена статья

В документах международных организаций ООН, ЮНЕСКО, СЕ, национальных документах об образовании обозначены приоритеты молодежи в решении актуальных проблем в условиях поликультурного общества, которые направлены на толерантное международное и межэтническое общение, отрицающие расизм, национализм, шовинизм. К сожалению, языковые проблемы осложняют развитие европейских и межконтинентальных контактов, одним из важных условий которых является толерантное отношение к индивидуальным особенностям представителей этноса для усвоения мировых культурных ценностей, образа жизни и интересов, мировоззрение людей других национальностей.

Формирование целей статьи (постановка задания)

Задачей данной статьи является привлечение внимания научной педагогической общественности к межнациональным, межэтническим, культурологическим, поликультурным проблемам с позиции толерантности, гуманного подхода в процессе формирования социальных компетентностей.

Изложение основного материала исследований с полным обоснованием полученных научных результатов

В «Национальной доктрине развития образования Украины в XXI веке» основной целью национального и гражданского образования провозглашается приобретение молодым поколением социального опыта, унаследования духовных ценностей украинского народа, достижения высокой культуры межнациональных отношений, формирование у молодежи индивидуальных черт гражданина украинского государства. Образование способствует развитию духовности, моральной, эстетической, трудовой, экологической культуры. Наивысшей ценностью государства должен стать интеллектуальный и культурный уровень ее народа.

Студенческая молодежь является самой активной и творчески инициативной социальной группой любого общества. В вузе студенты не только получают, но и добывают, в результате самостоятельной работы, профессиональные знания, развиваются духовно, активизируя свой творческий потенциал. Происходит социализация молодежи, институтом которого является вуз.

Социализация студенческой молодежи подразумевает формирование гармонической личности, включающий когнитивный компонент, способность

к оволаденню професійними навчаннями, операційно-діяльнісний комплекс, духовно-нравственні цінності нашого суспільства.

Російський дослідник і педагог РАО І.А. Зимня приводить збереження соціальних компетентностей, ключовими складаючими яких є здоров'єбереження, громадянськість, соціальне взаємодія, спілкування і інформаційні технології [1, с.68-69], екологічне виховання.

Компетентність соціального взаємодія з суспільством, суспільністю, колективом, сім'єю, друзями, партнерами; вміння передбачити конфлікти і вміння їх погасити, співпраця, толерантність, повага і прийняття Другого (раса, національність, релігія, статус, роль, стать), соціальна мобільність; досвід і готовність взаємодіяти з іншими людьми, співпрацювати в групі, знаходити адекватні різним ситуаціям рішення; ставлення до соціального взаємодія як цінності, здатність регулювати інтерперсонального взаємодія.

Компетентність соціального взаємодія передбачає вміння співпрацювати і взаємодія, спілкування з іншими людьми, готовність до спільної діяльності, формування партнерських стосунків, стилю керівництва, знання способів рішення конфліктних ситуацій, вироблення і знання норм поведінки, спілкування з протилежним полом і інше. Розробка даної компетентності здійснюється в відповідності з рекомендаціями ЮНЕСКО «навчитися жити разом», представлені в доповіді Ж. Делора [2] в складі одного з чотирьох «стовпів освіти».

Компетентність в спілкуванні: людина з моменту народження спілкується з іншими людьми, але, часом, люди, відрізняючись високим інтелектом, виступають неспроможними в області міжособистісних стосунків, тому людина повинна вивчати правила взаємодія з іншими, щоб стати соціально повноправним членом суспільства. Формування комунікативних компетентностей є актуальною проблемою соціальних компетентностей, рішення якої має важливе значення як для кожного конкретного індивіда, так і для суспільства в цілому.

Соціальні компетентності, дозволяють краще оволодіти вивчаєму предмету, визначити власну позицію по багатьох питаннях, оволодіти громадянськими орієнтирами, громадянською позицією, розширити свій кругозір, сформувати світогляд, оволодіти методами соціального взаємодія, досягти успіхів в рішення комунікативних завдань, використовувати інформаційні технології.

«Соціальну компетентність можна розуміти як готовність індивіда до організації свого життєвого простору, визначення стратегії і тактики соціального діяльності, встановленню партнерських стосунків з соціальним оточенням, побудовою перспектив власної соціальної активності і їх реалізації» [3, с.27].

В документах ООН, ЮНЕСКО, СЕ позначені пріоритети ефективної діяльності молоді в рішення актуальних проблем освіти в умовах полікультурного суспільства. Полікультурне освіта базується на оволодінні культурно-освітніх цінностей міжнародного

1) про особистість комунікатора: темперамент; емоційний стан у даній ситуації; його „Я” (образ і самооцінку); особистісні якості; комунікативну компетентність (як він починає комунікацію, підтримує її, виходить з неї тощо); соціальний статус; належність до певної групи або субкультури;

2) про стосунки комунікантів: соціальну й емоційну близькість чи віддаленість; характер стосунків (домінування - залежність, прихильність - неприхильність тощо); динаміку стосунків (бажання підтримувати спілкування, перервати його, «з'ясувати стосунки» тощо);

3) про ставлення учасників комунікації до самої ситуації, що дає змогу їм регулювати процес інтеракції.

В.О. Лабунська, під невербальним спілкуванням розуміє – такий вид спілкування, для якого є характерним використання невербальної поведінки й невербальних засобів комунікації в якості головного засобу передачі інформації, організації взаємодії, формування образу й поняття про партнера, здійснення впливу на іншу людину. З даного визначення випливає висновок: невербальні засоби не тільки поліфункціональні, але й включають явища різної природи, інтегрованості, складності. Крім цього, невербальні засоби є предметом аналізу різних напрямів психології спілкування: як комунікативний феномен, предмет соціальної перцепції, вид взаємодії.

На думку, А.Г. Асмолова, Л. С. Виготського, О.В. Запорожця, О.М.Леонтьєва, Е.І. Фейгенберга невербальна комунікація є засобом розкриття смислової сфери особистості. Розгляд невербальної комунікації в руслі історико-еволюційної діяльності дозволяє, по-перше, відповісти на запитання про те, який зміст передається через невербальну комунікацію; по-друге, звернутися з врахуванням уявлень про природу невербальної комунікації, до аналізу можливостей її використання в процесі реабілітації осіб з дефіцитним типом дизонтогенезу.

Зокрема, А.Г. Асмолов, Е.І. Фейгенберг одноставні у тому, що невербальні прояви смислових установок виконують компенсаторну функцію при порушеннях мовлення, а саме при афазії. Вони обґрунтовують це тим, фактом, що з хворим на афазію простіше встановити особистісні взаємостосунки ніж, пацієнтам, які страждають захворюванням Паркінсона: в останніх порушується позо-тонічна й мімічна невербальна комунікація, що є засобом вираження особистісно-смислового ставлення людини, засобом розуміння мотивів її поведінки.

Крім цього, ще Л.С. Виготський чітко розмежував сучасний характер думки й сучасний характер мовленнєвих висловлювань. З вище зазначеного, випливає, що „динамічні смислові системи”, які представляють собою єдність афективних й інтелектуальних процесів, принципово не можуть бути ототожені із зовнішнім мовленням.

Л.Р. Лурія у своїй праці „Травматична афазія” також наводить переконливі приклади застосування невербальних засобів спілкування самими хворими в процесі самовідновлення: „...напевно, хворий намагався щось пояснити дружині, вертаючи пальцями біля своїх ушей, киваючи енергійно головою, зображуючи повне нерозуміння і негативно при цьому хитаючи головою. ...У хворого були яскраві мімічні здібності” [63].

осіб. На нашу думку, невербальне спілкування, суттєво розширює уявлення і знання дітей з дефіцитарним типом розвитку про наміри, здібності, емоції і установки інших людей. Отже, невербальне спілкування, в умовах дефіцитарності психічних функцій може бути одним з основних засобів соціально-психологічної реабілітації осіб із порушеннями мовленнєвого розвитку й дитячим церебральним паралічем (далі ДЦП).

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми застосування невербальних засобів спілкування, як засобу активізації соціальної перцепції в осіб з нормативним психофізичним розвитком, на різних вікових етапах, присвячені психологічні дослідження вітчизняних науковців Г.М. Андреевої, О.О.Бодальова, О.Д.Бреус, А.І.Донцова, В.О.Лабунської, Ю.О.Меджеричької, В.М. Куніциної, Н.В. Казаринової, В.М. Погольші, Л.А.Петровської, Т.Г.Стефаненко, а також в працях зарубіжних дослідників Дж.Брунера, У. Джеймса, Дж. Келлі, У.Найссера, Ж. Піаже, С. Фіск та ін.

Безпосередньо питання необхідності формування невербальних засобів комунікації в осіб з атиповим розвитком окреслені в дослідженнях Л.З.Арутюнян, А.Г.Асмолова, Є.І. Фейгенберга, О.Б. Некрасової, О.Р. Лурії.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Вперше наголошується на необхідності використання невербальних засобів спілкування, у процесі соціально-психологічної реабілітації осіб з дефіцитарним типом дизонтогенезу (на прикладі афазії, заїкування, дитячого церебрального паралічу).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У зв'язку з цим, метою нашої статті, є з'ясування соціально-перцептивного потенціалу невербальних засобів спілкування, що сприяють розширенню репертуару неускладненої міжособистісної взаємодії з однолітками й дорослими. Мета нашого дослідження була втілена у наступних **завданнях**, по-перше, проаналізувати як дослідники розуміють поняття „невербальне спілкування”, „невербальна комунікація; по-друге, визначити доцільність формування невербальних засобів спілкування, які розширюють можливості сприйняття й розуміння іншої людини в осіб із заїкуванням, афазією, ДЦП.

Виклад основного матеріалу дослідження. В.С. Бацевич визначаючи, сутність поняття „невербальні засоби спілкування”, зауважує, що це елементи комунікативного коду, які мають знакову природу і разом із засобами мовного коду служать для створення, передавання і сприйняття повідомлень. Невербальні повідомлення мають певні особливості. Як правило, вони: неструктуровані, їх неможливо розкласти на окремі складники; це вияв темпераменту людини, її емоційного стану, самооцінки, соціальних статусів, належності до певної групи, субкультури тощо; прив'язані до умов спілкування; декодуються „тут і зараз” у межах конкретного контексту й ситуації; неінтенціональні, спонтанні (інтенціональні, „відпрацьовані” лише у професійних акторів); більшою мірою вроджені, ніж набуті; як правило, засвоюються кожним носієм певної культури шляхом спостережень, копіювання невербальної поведінки інших людей; витворюються під домінуючим впливом правої півкулі головного мозку.

Під час невербального спілкування комуніканти отримують інформацію

общения, отрицающее расизм, национализм, шовинизм [4, с.96].

Гуманизация образования отражает интересы личности, переводя обучающегося из объекта в субъект, формируя наряду с профессиональными и специальными знаниями высокие общечеловеческие, моральные, культурные ценности.

Гуманитаризация образования позволяют человеку не только овладеть знаниями, расширить свой кругозор, реализовать творческие способности, но и сформировать гуманные ценности, ощущение социально и духовно свободной личности. Современные инновационные педагогические (образовательные) процессы должны отойти от чрезмерной технократизации, расширив спектр изучения гуманитарных наук, таких как философия, психология, социология, экономика, педагогика, экология, культурология, формируя личность новой формации. Причем гуманитарное и естественно-математическое, техническое образование не противопоставляются друг другу, а рассматриваются в плане единства и взаимосвязи с переноса акцента на гуманитаризацию образования.

В новых социально-экономических условиях основной задачей педагогики высшей школы является формирование профессионально-образовательной компетентности обучающегося, развивая при этом духовно-нравственный потенциал, раскрывая эстетические ценности учебы, труда, межличностного общения [5, с.3-10].

Культурологическая концепция в образовании предполагает социально-антропологический и социокультурный подходы к личности, как продукту творческой деятельности, направленной на улучшение и упорядочение условий жизни и труда, развитие духовности, осмысление национальных и общечеловеческих ценностей.

Вся педагогика – эта сфера духовного, часть духовной культуры [6], которая должна совмещаться с изучением философии, психологии, социологии, этики и эстетики, историей и религии, культуры и другими науками. Инновации в образовании включают применение новых педагогических технологий, благодаря которым формируются жизненные – социальные, профессиональные и другие компетентности. Культура – сложное социальное явление, включает все, что создается человеком в процессе его материальной и духовной деятельности. В понятие культуры входят культура духовных потребностей, ориентация на социально значимые духовные ценности, освоение теории морали, права, искусства.

«Культура – совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человечеством в процессе его общественно-исторической практики» [7, с.173].

Знание государственного языка облегчает устное, письменное, деловое, кросс-культурное общение.

Коммуникативная компетентность в европейских подходах подразумевает (наряду с другими компетентностями) уровни владения языком от минимальной коммуникативной достаточности до уровня коммуникативной и социальной насыщенности.

Новая научная парадигма включает в межкультурную коммуникацию понятие «межкультурной компетенции», которое вошло в научную литературу

в конце 90-х г.г. и означает новые подходы к образовательному процессу.

Изучение иностранного языка, как межкультурная составляющая, формирует коммуникативную компетентность.

Знание иностранного языка (языков) позволяет улучшить качества общения между европейцами, приводящие к более эффективному сотрудничеству, личным контактам, позволяющим лучше понимать друг друга, изучать культуру страны изучаемого языка.

Иноязычная компетентность в свою структуру включает языковые компетенции – знание языка, коммуникационно-страноведческую компетенцию, а также наличие поликультурной, полилингвистической, коммуникативно-технологическую возможность личности решать ситуационно-профессиональные проблемы.

Расширение коммуникативных процессов в глобальном масштабе предполагает необходимость вербального коллегиально-профессионального общения при помощи иноязычной речевой составляющей. Интеграционные профессионально-производственные ситуации требуют «оперативности» инженерных и иноязычных компетенций, включающих не только лингвистические знания, но и способность оперировать ими в профессиональной деятельности.

Личностные качества человека – гуманизм, чувство национальной принадлежности и гражданского достоинства, толерантности - позволяют не только жить в многоэтническом мире, но и активно воздействовать на него, сохраняя и развивая этнокультурное разнообразие общества.

В процессе обучения, профессиональной деятельности, необходимо приобретать умение общаться с представителями разных народов и этнических групп, уважая их культуру, сохраняя свою индивидуальность, используя коммуникативные возможности (навыки) в общей деятельности. Вопросы формирования межнациональных, межэтнических отношений, овладения культурно-образовательными ценностями нашли отражение в работах Р.Агадуллина, Г.Андреевой, И.Беха, В.Бойченко, Л.Выготского, М.Евтуха, В.Гумбольдта, А.Джуринского, Г.Китайгородской, М.Кларина, В.Пушкина, Г.Шевченко.

Таким образом, формирование поликультурной компетенции включает знание и понимание самобытности культур различных народов, уважительное отношение к национальным, этническим особенностям, расширение общекультурных знаний молодого человека с постижением общечеловеческих ценностей [8, с.138-143].

Выводы и перспективы дальнейших исследований в этом направлении

Интернационализация образования делает актуальной постановку вопроса формирования высокой культуры межнациональных отношений, основанных на взаимопонимании, доброжелательности и гуманизма.

Резюме: В данной статье автор освещает пути формирования социальных компетентностей студенческой молодежи в период вузовской социализации, когда человек усваивает внешний социальный опыт, развиваясь индивидуально. Приобретение социальных компетентностей обуславливают готовность жить и функционировать в социальном взаимодействии с другими.

Ключевые слова: социальные компетентности; коммуникативная компетентность;

1. Ліцензійні умови надання освітніх послуг у сфері позашкільної освіти // Наказ Міністерства освіти і науки України. – К. – 2003. – №847.

2. Про надання роз'яснень // Лист Державного комітету України з питань регуляторної політики і підприємництва від 09.06.2004. – №3852.

3. Щодо сертифікації готельних послуг та послуг харчування, які надаються дитячими оздоровчими літніми таборами // Лист Державного комітету України з питань технічного регулювання та споживчої політики від 05.03.2003 р. №8-3/108.

4. Про впровадження умов праці та затвердження схем тарифних розрядів працівників навчальних закладів, установ освіти та наукових установ // Наказ Міністерства освіти і науки України. – К. – 2005. – №557 (із змінами і доповненнями, внесеними наказами Міністерства освіти і науки України від 25 жовтня 2005 року №614, від 06 березня 2006 року №151).

5. Про порядок обчислення заробітної плати працівників освіти // Інструкція, затверджена Міністерством освіти України: К. – 1993 р. – №102 (із змінами).

6. Про віднесення до складу валових витрат коштів на утримання та експлуатацію об'єктів соціальної інфраструктури // Лист Державної податкової адміністрації України. – К., 1998. – №10255/10/15-1117.

7. Про деякі питання оподаткування прибутку підприємств // Лист Державної податкової адміністрації України від 05.07.99 р. №9773/7/15-1117.

8. Про податок на додану вартість // Закон України. – К., 1997. – №168/97-ВР.

9. Про переліки санаторно-курортних закладів і закладів відпочинку, операції з продажу путівок до яких на санаторно-курортне лікування та відпочинок дітей не підлягають обкладанню податком на додану вартість // Постанова Кабінету Міністрів України. К., 1997. – №835.

10. Перелік пільг із сплати податків та інших обов'язкових платежів // Інформаційно-методичний збірник матеріалів щодо оздоровлення та відпочинку в Україні. – К., 2001. – с.66.

11. Щодо оподаткування податком з доходів фізичних осіб вартості путівок, що видаються профспілковими організаціями їх членам // Лист Державної податкової адміністрації України від 05.08.2005. – №7585/6/17-3116.

12. Про затвердження граничних норм витрат на харчування, лікування та культурне обслуговування, які є членами сімей застрахованих осіб, у дитячих оздоровчих закладах на 2006 рік // Постанова Правління Фонду соціального страхування з тимчасової втрати працездатності. – К. – 2006. – №5.

13. Про затвердження Порядку часткового фінансування оздоровлення дітей у дитячих оздоровчих закладах за рахунок коштів Фонду соціального страхування з тимчасової втрати працездатності // Постанова Правління Фонду соціального страхування з тимчасової втрати працездатності. – К. – 2006. – №4.

14. Про надання роз'яснень // Лист Державного комітету України з питань регуляторної політики і підприємництва від 09.06.2004р. 3852.

15. Про організацію прокурорського нагляду за додержанням законів про права неповнолітніх // Наказ Генеральної Прокуратури України. – К. – 2002. – №3/1.

16. Інструкція щодо заповнення форми державної статистичної звітності №1 – ОТ „Звіт дитячого оздоровчого закладу (табору) за літо... // Наказ Держкомстату України. – К., 1999. – №186.

Подано до редакції 02.12.2008

УДК: 37.013. 42.064: 81'222- 056.87

СОЦІАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ КОМУНІКАЦІЇ В РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ З ДЕФІЦИТАРНИМ ТИПОМ ДИЗОНТОГЕНЕЗУ

Омельченко Ірина Миколаївна,

старший викладач кафедри соціальної і корекційної педагогіки

Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Постановка проблеми соціально-перцептивного потенціалу невербальних засобів комунікації зумовлена тим, що одним із важливих моментів у процесі організації психологічної реабілітації осіб з дефіцитарним типом дизонтогенезу (заїкуванням, афазією, дитячим церебральним паралічем). Вона є нагальною у зв'язку з тим, що подолання труднощів у процесі міжособистісного сприйняття, а саме інших людей, соціальних груп, зумовлені дефіцитарністю мовленнєвих засобів або локомоторних функцій цих

3. Фінансові показники (сума продажної вартості всіх путівок за весь оздоровчий період; середня вартість одного людино-дня та загальна кількість людино-днів, проведених дітьми у таборі).

4. Розподіл дітей за регіонами, з яких вони прибули на оздоровлення (загальна чисельність дітей за регіонами, з яких вони прибули на оздоровлення; оздоровлення дітей із зарубіжних країн та країн, що утворилися з республік колишнього СРСР тощо).

5. Загальні вимоги до заповнення звіту (заповнення всіх показників чітко і розбірливо, персональна відповідальність за достовірність указаних у ньому відомостей у відповідності з чинним законодавством) [16].

Як бачимо, зазначений напрям нормативно-правового регулювання визначає порядок заповнення форми державної статистичної звітності, включаючи основні показники роботи табору, його матеріальну базу, фінансові показники, розподіл дітей за регіонами, з яких вони прибули на оздоровлення та загальні вимоги до заповнення звіту.

Таким чином, нормативно-правове регулювання оздоровлення відпочинку дітей і підлітків кінця ХХ – початку ХХІ століття забезпечується наказами Генеральної Прокуратури України, Держкомстату України, Міністерства освіти і науки України, Постановами Правління Фонду соціального страхування з тимчасової втрати працездатності; листами Державної податкової адміністрації України та Державного комітету України з питань регуляторної політики і підприємництва, Державного комітету України з питань технічного регулювання та споживчої політики, іншими інструктивно-методичними матеріалами щодо оздоровлення та відпочинку дітей в Україні.

До організаційного та змістовного напрямів правового регулювання оздоровлення та відпочинку дітей і підлітків (кінець ХХ – початок ХХІ століття) в умовах функціонування дитячого оздоровчого закладу, що розглядалися нами в одному з попередніх випусків журналу, слід додати такі напрями:

а) фінансовий (здійснення фінансування оздоровлення та відпочинку дітей і підлітків з питань харчування, лікування, культурного обслуговування; працівників закладу з питань упорядкування умов праці, обчислення заробітної плати; загальних питань щодо оподаткування, сертифікації, ліцензування освітніх послуг тощо);

б) контролюючий (організація нагляду за додержанням чинного законодавства щодо відпочинку та оздоровлення дітей і підлітків);

в) звітний (подання звіту органу статистики за місцезнаходженням табору після завершення його оздоровчої діяльності).

В статті розглядається нормативно-правове регулювання оздоровлення, отдыха детей и подростков по таким напрямкам: финансовое (обеспечивает финансово-хозяйственную деятельность детского оздоровительного учреждения); контролирующее (осуществляет контроль за процессом оздоровления, отдыха детей и подростков); отчетное (предоставляет обобщающую статистическую информацию органу статистики относительно завершения оздоровительной деятельности).

The main object of the article is legal regulation of the rest for children and teenagers. There are some sides of the question: financial (provides financially economic activity of child's establishment); supervision (carries out a supervision after the process of making healthy and rest of children and teenagers); accounting (gives the generalized information about the finish of healthy activity).

Література

компетентность социального взаимопонимания; культурологическая, поликультурная, иноязычная компетентности; толерантность; этнос; глобализация; интернационализация образования.

Резюме: У даній статті автор висвітлює шляхи формування соціальних компетентностей студентської молоді в період вузівської соціалізації, коли людина засвоює зовнішній соціальний досвід, розвиваючись індивідуально. Придбання соціальних компетентностей обумовлюють готовність жити і функціонувати в соціальній взаємодії з іншими.

Ключові слова: соціальні компетентності; комунікативна компетентність; компетентність соціального взаєморозуміння; культурологічна, полікультурна, іншомовна, компетентності; толерантність; етнос; глобалізація; інтернаціоналізація освіти.

Summary: This article is devoted to the social competence formation of higher school young men in the period of higher school socialization. A person develops his external social individual experience. It helps to obtain some readiness to live and communicate with others in social interaction.

Keywords: Communicative competence, competence of social interaction; cultural competence, polycultural competence, foreign language competence, tolerance, ethnos, globalization, internationalization of education.

Література

1. Зимняя И.А. Воспитательный потенциал социальных компетенций // Выш. шк. – 2007. - №3. - С.68-69
2. Делор Жак. Образование: сокровище культуры. ЮНЕСКО, 1996.
3. Зайчук В.А. Экономическое образование как условие реализации праксеологического подхода в подготовке будущих педагогов. // Выш. шк. – 2007. - №2. - С. 27-32.
4. Джурицкий А.Н. Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития // Педагогика.- 2002. - №10. - С.93-96.
5. Новиков А.М. Проблемы гуманизации профессионального образования // Педагогика. – 2000. - №9. - С.3-10.
6. Шевченко Г.П. Педагогическая наука – компонент духовной культуры общества. // Актуальные проблемы образования и воспитания учащейся молодежи. Сб. научн. тр. в 4 ч. Под ред. Г.П.Шевченко. – Ч.І. Луганск, 1993. – С.3-7.
7. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. 4-е изд. - М.: Политиздат, 1981. – 445с.
8. Бойченко В.І. Проблеми полікультурного виховання особистості: теоретичний аспект // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. праць. Київ – Житомир, 2003. – Кн..1. – С.138-143.

Подано до редакції 20.12.2008

УДК 378.1:62

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО
СТАНОВЛЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

Брюханова Наталія Олександрівна
кандидат педагогічних наук

Українська інженерно-педагогічна академія, (м. Харків)

Постановка проблеми. Реформування вітчизняної системи вищої освіти особливим чином стосується підготовки викладачів технічних дисциплін, адже саме від них залежатиме формування робітничого потенціалу країни і, відповідно, стан виробництва.

Сьогодні метою вищої освіти є не надання якомога більшої кількості знань, а формування умінь винаходити способи вирішення ситуацій, розвиток якостей, які сприятимуть особистісному й професійному зростанню майбутніх фахівців. Враховуючи до того ж, що труд викладача технічних дисциплін вимагає творчого ставлення, вмілої роботи із технічною базою навчального закладу, глибинного розуміння навчально-виховного процесу та закономірностей пізнавальних процесів учнів професійно-технічних навчальних закладів, то педагогічна складова інженерно-педагогічної освіти вимагає розробки та впровадження більш досконалої концепції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання удосконалення педагогічної підготовки інженерно-педагогічних кадрів шляхами встановлення характеристик компетентного фахівця, розробки механізму конструювання освітніх стандартів, встановлення підходів до визначення змісту освіти, вибору технологій навчання тощо знаходять відбиття у роботах О.К. Белової, І.Б. Васильєва, Н.В. Грохольської, Е.Ф. Зеєра, І.Є. Каньковського, О.Е. Коваленко, Л.З. Тархан, М. Цирельчука, Є.В. Шматкова, О.І. Щербак та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. На нашу думку, основу нової концепції педагогічної освіти інженерно-педагогічних кадрів, крім відомого діяльничого підходу, мають також становити особистісно-орієнтований і компетентісний підходи, що у певному поєднанні забезпечуватимуть формування компетентних фахівців. Для побудови такої концепції слід визначити умови професійного педагогічного становлення викладачів технічних дисциплін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою цієї статті є вивчення понять «умови» та «педагогічні умови», визначення та розкриття педагогічних умов професійного педагогічного становлення викладачів технічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Умови, як обставини, що визначають стан об'єкта дійсності, мають властивість: чим повніше виявлені вони і характер їхнього впливу, тим більш своєчасно і повно їх можна врахувати і здійснити цілеспрямований вплив на цей об'єкт.

Поділимо умови на три групи з такою назвою:

- загальні (визначають ефективність будь-якої праці);
- суспільні (визначають ефективність взаємодії людей);
- педагогічні (зокрема професійно-педагогічні, що визначають

ефективність впливу викладача на учня з метою передачі останньому накопиченого людством досвіду виконання певної діяльності з огляду суспільного розподілу праці).

Кожна наступна група умов не заперечує або виключає поперечно, а конкретизує чи доповнює її.

Як такими, загальними умовами здійснення будь-якої діяльності є наявність необхідної кількості часу, обсягу й стану простору, а також джерела активності. Більш ретельний розгляд цих умов приводить до отримання на їхній основі інших, більш конкретних: визначеність, доступність й узгодженість всіх структурних елементів діяльності, а саме мотиву, мети, суб'єкту, предмету (об'єкту), процесу, способів (особистісного досвіду, поданого знаннями, уміннями й навичками), умов (середовища й засобів), результату, продукту. Визначеність - це встановленість змісту й обсягу всіх цих елементів (ясність). Доступність – це якісна й кількісна характеристика елементів з огляду правових, моральних, естетичних та інших питань, тобто відповіді на питання, наприклад: Які дії, у який час та з яким ступенем кваліфікації можуть бути виконаними суб'єктом? Коли і якими засобами діяльності можна буде скористатися? Яке приміщення може бути використаним для виконання діяльності?

З метою забезпечення комплексного підходу до організації і здійснення прокурорського нагляду за додержанням законів щодо неповнолітніх, Генеральна прокуратура України зосереджує увагу на таких основних аспектах:

а) підвищення рівня й ефективності профілактичних заходів кримінальної міліції у справах неповнолітніх;

б) зосередження зусиль працівників прокуратури на питаннях нагляду за додержанням законодавства щодо забезпечення прав неповнолітніх на охорону життя та здоров'я, освіту, працю, соціальну допомогу, оздоровлення, відпочинок і дозвілля, захист від жорстокості та насильства як умов запобігання правопорушення у підлітковому середовищі;

в) дотримання принципу безплатності надання дітям та підліткам медичної допомоги у державних і комунальних закладах охорони здоров'я, створення безпечних умов виховання, навчання і праці, попередження дитячої захворюваності, травматизму та смертності;

г) припинення незаконних дій щодо закриття та перепрофілювання дошкільних, позашкільних, загальноосвітніх професійно-технічних закладів освіти, дитячих лікувально-оздоровчих, спортивних установ, інших закладів для організації відпочинку та дозвілля неповнолітніх;

д) організація перевірки цільового використання бюджетних коштів, спрямованих на реалізацію дитячих програм, закупівлю товарів і послуг для дитячих закладів тощо [15].

Таким чином, контролюючий напрям нормативно-правового регулювання засобами прокурорського нагляду запобігає поширенню пропаганди насильства, жорстокості, впливу інших негативних факторів, які загрожують життю, здоров'ю, моралі неповнолітніх, порушують їх права і свободу.

Звітний напрям нормативно-правового регулювання забезпечує порядок заповнення форми державних статистичних документів.

Звіт розповсюджується на дитячі оздоровчі табори незалежно від відомчої підпорядкованості та форм власності. Звіт складають позаміські оздоровчі табори; дитячі оздоровчі заклади санаторного типу; табори праці та відпочинку, табори відпочинку для старшокласників і учнівської молоді, табори відпочинку з денним перебуванням на базі шкіл, інтернатних, дошкільних, позашкільних, культурно-освітніх, спортивних закладів; профільні табори (туристично-оздоровчі, спортивно-оздоровчі, юних техніків, обдарованих дітей); оздоровчі табори для дітей-сиріт, дитячі дачі для літнього оздоровлення дітей дошкільного віку тощо.

Статистична звітність включає в себе:

1. Основні показники роботи табору (кількість місць, яка визначена при введенні табору в експлуатацію; кількість путівок, довідок та інших супровідних документів первинного обліку; загальна кількість дітей, відпочиваючих у таборі протягом усього оздоровчого сезону; кількість штатних працівників табору тощо).

2. Матеріальну базу табору (площа житлових кімнат (спалень); фактичне число місць у їдальні; наявність у таборі відповідних споруд та приміщень, незалежно від їх розміру тощо).

Крім цього, згідно з чинним законодавством визначено перелік пільг із сплати податків та інших обов'язкових платежів, згідно з якими дитячі санаторно-курортні та оздоровчі заклади України звільнюються від земельного податку, оподаткування операції з продажу путівок та податку на прибуток [10].

Щодо оподаткування податком з доходів фізичних осіб вартості путівок, що видаються профспілковими організаціями їх членам, зазначимо, що пільгове оподаткування вартості путівки, одержаної членам профспілки за рахунок коштів профспілки, до якої зараховуються його профспілкові внески, не залежать від того, яка саме первинна організація профспілки є надавачем путівки [11].

Заслужує на увагу той факт, що Фондом соціального страхування з тимчасової втрати працездатності затверджуються граничні норми витрат на харчування, лікування та культурне обслуговування дітей, які є членами сімей застрахованих осіб, у дитячих оздоровчих закладах [12].

Крім цього, Фондом соціального страхування з тимчасової втрати працездатності також затверджується Порядок часткового фінансування оздоровлення дітей у дитячих оздоровчих закладах за рахунок коштів фонду [13].

Порядок розглядає загальні положення, питання часткового фінансування оздоровлення дітей у дитячих оздоровчих закладах за рахунок коштів Фонду, механізм видачі путівок до дитячих оздоровчих закладів, контроль та відповідальність за порушення викладених вимог.

Таким чином, фінансовий напрям нормативно-правового регулювання законодавчо упорядковує життєдіяльність умов праці суб'єктів дитячого відпочинку та оздоровлення, зосереджуючи увагу на таких основних аспектах:

- а) обчислення заробітної плати працівників;
- б) оподаткування та механізми звільнення від оподаткування;
- в) сертифікація готельних та послуг харчування;
- г) ліцензування освітніх послуг;
- д) фінансування всіх життєдіяльнісних структур дитячого оздоровлення: харчування, лікування, культурне обслуговування тощо;
- е) добровільне страхування [14].

Таким чином, фінансовий напрям нормативно-правового регулювання розглядає схеми тарифних розрядів; порядок обчислення заробітної плати працівників освіти; утримання та експлуатацію об'єктів соціальної інфраструктури; оподаткування прибутку підприємств та оподаткування прибутку з доходів фізичних осіб вартості путівок; механізм обкладання податком на додану вартість; затвердження граничних норм витрат на харчування, лікування та культурне обслуговування; затвердження часткового фінансування оздоровлення дітей; сертифікацію готельних послуг та послуг харчування тощо.

Контролюючий напрям нормативно-правового регулювання забезпечує комплексний підхід до організації нагляду за додержанням законів щодо відпочинку та оздоровлення дітей і підлітків.

Системоутворюючим елементом з наведених вище є мета. Саме підлеглисть їй всіх інших елементів і робить структурні елементи діяльності узгодженими.

До суспільних умов відносяться:

- наявність у суб'єкта діяльності розвинених особистісних якостей, які сприяють ефективній взаємодії з людьми;
- психологічна сумісність суб'єкта й об'єкта діяльності;
- спрямованість суб'єкта на задоволення потреб об'єкта;
- реалізація принципу подвійної зворотності у змісті структурних елементів діяльності (об'єкт отримує інформацію про результати власної діяльності; ці ж результати опосередковано та поведінка об'єкта безпосередньо вказують на результати діяльності суб'єкта).

Педагогічні умови вже від самої їх назви вказують, що будь-яка дія викладача від концептуального до етапного рівня, від постановки цілі до перевірки її реалізації здійснюється за певними умовами. Всі умови вказати і, тим самим, передбачити будь-який розвиток педагогічних систем, процесів та ситуацій на всіх рівнях надання освіти, майже, не можливо. Тому у наукових дослідженнях з педагогічної галузі, як правило, вказуються ті умови, які вигідно відрізняють запропоновані рішення (системи, технології, методики тощо) від діючих. Так, педагогічними умовами серед іншого називаються:

- організація навчання, яке забезпечує формування рефлексії в учнів;
- використання педагогічного інструментарію, що об'єктивує для учнів власні зміни, забезпечуючи розвиток самосвідомості;
- організація навчально-пізнавальної діяльності учнів як особистісно-орієнтованого навчання;
- здійснення комплексного підходу до навчання учнів;
- здійснення керівництва процесом формування знань на основі алгоритмів розумової діяльності, що передбачає зростання рівня самостійності та активності учнів;
- реалізація міжпредметних та внутрішньопредметних зв'язків у процесі формування знань;
- поетапне формування конкретних умінь;
- організація чуттєвого сприймання навчального матеріалу відповідно до вікових особливостей і можливостей учнів;
- розроблення і впровадження спеціального комплексу завдань, спрямованого на оволодіння учнями логічними операціями мислення та логічними уміннями;
- взаємодія вчителя й учнів у процесі формування певного виду знань;
- використання системи тестового контролю як засобу управління формуванням знань учнів.

Стосовно професійного педагогічного становлення викладачів технічних дисциплін, то педагогічними умовами цього процесу є наступне.

1. Ретельний відбір студентів на інженерно-педагогічні спеціальності за допомогою комплексних завдань й психологічних тестів, які вкажуть на наявність в абітурієнтів базових знань та умінь з провідних предметів галузі, а також задатків до педагогічної праці. Комплексні завдання мають включати такі складові, як: фізико-математична, мовна, логічна, навчальна,

психологічна. Фізико-математична й мовна складові передбачають застосування певних завдань, розроблених на матеріалі, що становить повну загальну освіту і яким, згідно затверджених Міністерством освіти і науки України навчальних програм, мають володіти абітурієнти вищого навчального закладу. При цьому, звісно, що із всього навчального матеріалу цих дисциплін базовим для запропонованих завдань стає той, що утворює підґрунтя певного профілю, наприклад, електричний ланцюг змінного струму та інші. Логічна складова спрямована на перевірку уміння аналізувати зміст й обсяг понять, виділяти однорідні предмети із запропонованого переліку, об'єднувати предмети єдиною назвою, встановлювати принцип і за ним впорядковувати дії, отримувати умовивід, який слідує з необхідністю із запропонованих посилко тощо. Прийоми логічного мислення дозволяють ретельно аналізувати отриману інформацію, поповнювати й впорядковувати систему знань і, що набагато важливіше, самостійно виводити нові знання. Навчальна складова передбачає дії, спрямовані на засвоєння змісту навчального матеріалу, і регулятивні дії (В. Граф, І.І. Лясов, В.Я. Ляудіс [2, с. 9]). Саме сформованість дій першої групи є сенс перевірити під час прийому студентів. Для цього слід запропонувати підготувати певний вторинний матеріал, яким може бути конспект, анотація, план, структура, тези, рецензія тощо. Психологічна складова – це не завдання, за допомогою яких перевіряється наявність знань психології (особистості, психологічних процесів тощо), а психологічні тести, які виявляють наявність задатків, схильності абітурієнтів до роботи в системі «людина-людина», та зокрема, виконувати педагогічні функції. До таких психологічних заходів можна віднести: диференціально-діагностувальний опитувальник Є. Климова, опитувальник «Карта інтересів» [5, с. 187-197], методика визначення мотивації професійної діяльності за К. Замфиром та А. Реаном [4, с. 280] та ін.

2. Наступність при формуванні педагогічних компетенцій, які у взаємопроникненні і при природній послідовності засвоєння забезпечуватимуть професійну компетентність викладачів технічних дисциплін. Тут мають бути враховані два аспекти: природні процеси освоєння людиною навколишньої дійсності і послідовність виконання педагогічної діяльності. В основі першого аспекту знаходиться теорія поетапного формування дій, про яку більш досадно йтиме мова під час розгляду сьомої умови, та принципу послідовного переходу від простого до складного під час засвоєння навчальної інформації. Згідно них спочатку має бути сформованим уявлення про зародження педагогіки та її сутність, філософсько-методологічну та законодавчу базу, характеристики інженера-педагога та учнівського колективу у професійно-технічних навчальних закладах, компоненти й зміст професійної дидактики, а також теорії виховної роботи (методологічна складова змісту та однойменна компетенція), потім – про особливості здійснення інженерно-педагогічної творчості (креативна), складові методики професійного навчання і методики виховної роботи (проектувальна), механізм реалізації проектів підготовки (комунікативна), згодом – прийняття управлінських рішень в освітній галузі (менеджерська) та здійснення наукового пошуку (науково-дослідна). Другий аспект вказує на те, що

З метою упорядкування умов оплати праці працівників, затверджено розміри посадових окладів керівних, науково-педагогічних, педагогічних та інших працівників, законодавчо визначені на основі Єдиної тарифної сітки розрядів і коефіцієнтів з оплати праці працівників установ, закладів та організацій окремих галузей бюджетної сфери [4]. Інструкцією „Про порядок обчислення заробітної плати працівників освіти” розроблено механізм обчислення заробітної плати таких категорій працівників:

- а) педагогічних і керівних працівників позашкільних закладів;
- б) керівників гуртків, концертмейстерів і акомпаніаторів, екскурсоводів;
- в) службовців, інженерно-технічних працівників, робітників установ та закладів освіти тощо [5].

Слід підкреслити, що державою систематично переглядаються розміри посадових окладів (ставок заробітної плати) педагогічних працівників позашкільних закладів усіх типів і найменувань, працівників закладів охорони здоров'я, які можуть застосовуватись при зазначенні розмірів оплати праці працівників дитячих оздоровчих закладів.

Поряд з цим фінансовий напрям нормативно-правового регулювання розглядає перелік питань щодо оподаткування прибутку підприємств. Відповідно до Закону України до складу валових витрат платника податку відносяться, зокрема, витрати на утримання й експлуатацію дитячих таборів відпочинку за умови, що вони не здаються в оренду, не використовуються для надання платних послуг або іншої комерційної діяльності. Тобто дитячі оздоровчі заклади відносяться до переліку об'єктів соціальної інфраструктури [6]. В такому випадку до витрат на утримання й експлуатацію таких об'єктів, які включаються до складу валових витрат підприємства, відносяться витрати на оплату енергії, вартості нарахування послуг, заробітну плату і нарахування на обов'язкові соціальні заходи технічного персоналу та інші витрати, пов'язані з утриманням об'єкта у належному стані та його експлуатацію [7].

Фінансовий напрям нормативно-правового регулювання зосереджує особливу увагу на проблемах звільнення від оподаткування операції з продажу путівок на санаторно-курортне лікування та відпочинок дітей [8]. З метою здешевлення вартості путівок на санаторно-курортне лікування та відпочинок дітей, визначаються переліки санаторно-курортних закладів і закладів відпочинку, операції з продажу путівок до яких на санаторно-курортне лікування та відпочинок дітей не підлягають обкладанню податком на додану вартість [9].

До цього переліку віднесено не тільки санаторно-курортні заклади, а й дитячі оздоровчі табори (містечка, комплекси) всіх типів, а саме: дитячі оздоровчі табори для дітей-сиріт, позаміські оздоровчі табори, дитячі оздоровчі заклади санаторного типу, табори праці та відпочинку, табори відпочинку для старшокласників і учнівської молоді, табори відпочинку з денним перебуванням на базі шкіл, інтернатних, дошкільних, позашкільних, культурно-освітніх і спортивних закладів, профільні табори (туристично-оздоровчі, спортивно-оздоровчі, юних техніків, обдарованих дітей дошкільного віку, пансіонати, бази відпочинку, санаторії, профілакторії, оздоровчі комплекси підприємств, установ, організацій та профспілок тощо).

таких основних проблемних аспектах оздоровлення і відпочинку дітей і підлітків:

- господарському утриманні і фінансуванні дитячого відпочинку та оздоровлення;
- кадровому забезпеченні та умовах праці дитячого оздоровчого закладу;
- здійсненні нагляду за процесом оздоровлення та відпочинком дітей і підлітків;
- охороні життя та здоров'я дітей і підлітків, які перебувають на відпочинку в дитячому оздоровчому закладі;
- додержанні законів про охорону життя та здоров'я, освіту, працю, соціальну допомогу, оздоровлення, відпочинок і дозвілля;
- порядку заповнення форми державної статистичної звітності тощо.

Змістовні аспекти нормативно-правового забезпечення організації відпочинку та оздоровлення в умовах дитячого оздоровчого закладу будуть розглядатися нами за такими напрямками:

- а) фінансово-господарський;
- б) контролюючий;
- в) звітний напрям нормативно-правового регулювання.

Фінансовий напрям нормативно-правового регулювання забезпечує упорядкування умов праці працівників; обчислення їх заробітної плати; виділення фінансування на оздоровлення та відпочинок вихованців, а також визначення граничних норм на харчування, лікування та культурне обслуговування дітей і підлітків; вирішення питань щодо оподаткування, сертифікації, ліцензування освітніх послуг тощо.

Відповідно до Законів України „Про освіту”, „Про позашкільну освіту”, постанов Кабінету Міністрів України та інших нормативних документів про ліцензування освітніх послуг визначені мінімальні вимоги до навчально-методичного, матеріально-технічного, кадрового та інформаційного забезпечення суб'єктів, які надають освітні послуги у сфері позашкільної освіти [1].

Поряд з цим заклади державної санітарно-епідеміологічної служби Міністерства охорони здоров'я України можуть виконувати роботи та надавати платні послуги у сфері забезпечення санітарного та епідеміологічного благополуччя, що не належать до медичної допомоги населенню. Зазначимо, що чинним законодавством не передбачено норми, згідно з якою платні послуги, що надаються закладами державної санітарно-епідеміологічної служби та підрозділами Державної пожежної охорони, є обов'язковими [2].

Якщо діяльність конкретних дитячих та студентських літніх оздоровчих таборів попадає під дію Закону України „Про туризм”, то послуги, що надаються ними, підлягають обов'язковій сертифікації на відповідність вимогам нормативних документів щодо безпеки для життя та здоров'я людей, захисту їхнього майна та охорони навколишнього середовища [3].

Одним із головних аспектів правового регулювання господарського напрямку є визначення розмірів посадових окладів керівних, науково-педагогічних та інших працівників дитячого оздоровчого закладу.

взаємодія викладача й тих, хто навчається, здійснюється згідно створеного проекту і передує у часі науковим дослідженням. Отже, і засвоюватися відповідні компетенції мають у такій саме послідовності – від розуміння методології, через підготовку навчально-виховного процесу до його реалізації, управління й удосконалення.

3. Реалізація компетентнісного підходу до розробки цілей на концептуальному й етапних рівнях професійної педагогічної підготовки викладачів технічних дисциплін. Це означає, що на всіх рівнях цілепокладання від глобального до етапних слід відбити вимоги до викладача технічних дисциплін як компетентного фахівця, що завдяки професійно важливим знанням, умінням, особистісним якостям здатен висококваліфіковано діяти у сучасних умовах роботи професійних навчальних закладів. Тоді стратегічна мета підготовки, наведена у Державному, галузевому стандартах та стандарті вищої освіти вищого навчального закладу, має відбивати результати підготовки у вигляді умінь виконувати професійні дії (за кожною із компетенцій) з підставами для їхнього виконання у вигляді уявлень та знань, а також якісні та кількісні характеристики цих дій, за якими вони зможуть бути перевірені; крім того, ці документи мають містити перелік професійно важливих якостей, здібностей, які сприяють висококваліфікованому виконанню цими фахівцями зазначених дій за кожною з компетенцій. У робочих навчальних програмах, дидактичних матеріалах до заняття, відповідно, тактична та оперативні цілі мають фрагментарно відбивати всі компоненти стратегічної мети, а саме: уміння виконувати окремі трудові процеси або операції та прийоми, знання, що забезпечують виконання цих дій, а також професійно необхідні якості.

4. Реалізація компетентнісного підходу до формування змісту освіти і навчання інженерно-педагогічних кадрів на рівнях стандартів і навчальних програм з педагогічних дисциплін. Ця умова може бути виконаною шляхом визначення компонентів змісту підготовки у відповідності до компетенцій викладача технічних дисциплін. Тоді такими компонентами будуть: методологічний, креативний, проєктувальний, комунікативний, менеджерський, науково-дослідний. Зміст навчання за кожною із вказаних компетенцій також відбиває складові особистості: обов'язково професійну спрямованість і ту складову досвіду, яка відповідає конкретному виду діяльності. Наприклад, зміст методологічної складової включає два компоненти: методологічний у вузькому сенсі (спрямованість на засвоєння методологічної компетенції) та методологічний у широкому сенсі (спрямованість на засвоєння всіх компетенцій), проєктувальної компетенції – теж два компоненти: методологічний (спрямованість на засвоєння проєктувальної компетенції) та суто проєктувальний (засвоєння механізму педагогічного проєктування у професійних навчальних закладах), комунікативної компетенції – теж два компоненти: методологічний (спрямованість на засвоєння комунікативної компетенції) та суто комунікативний (засвоєння особливостей обміну інформацією між викладачем та студентами на етапі реалізації педагогічного проєкту) і т.д.

5. Реалізація міжпредметних зв'язків педагогічних дисциплін за допомогою єдиної структури навчального матеріалу. Ця умова вимагає: побудови структурно-логічної схеми педагогічного навчального матеріалу; визначення логічно завершених змістовних блоків матеріалу й назв навчальних дисциплін, присвячених вивченню цих блоків; вибору способу побудови змісту педагогічних дисциплін (лінійна, структурна, ступінчаста, циклічна, цільова систематичності); під час викладення нового навчального матеріалу обов'язкове вказування релевантної інформації та тих дисциплін і їхнього матеріалу, для яких вже цей новий матеріал є релевантним; використання завдань з міжпредметним змістом тощо.

6. Реалізація компетентнісного підходу до вибору технологій навчання з кожної педагогічної дисципліни. Ця умова уособлює собою традиційне розуміння реалізації компетентнісного підходу до навчання. Саме через вибір нетрадиційних, інноваційних методик, як правило, вчені й здійснюють спроби підвищити рівень підготовки студентів до компетентних фахівців. Наші пропозиції з цього приводу не є винятком. Головне, щоб технології: відповідали специфіці кожної з компетенцій; сприяли формуванню, крім знань та умінь, також професійної спрямованості та професійно необхідних якостей; забезпечували такий рівень сформованості кожної з компетенцій, який у сукупності й взаємозв'язку визначатиме професійну педагогічну компетентність викладачів технічних дисциплін. Цьому сприятиме: натхнення та наполегливість викладача, професійне маніпулювання педагогічним матеріалом, проблемне викладення нового матеріалу, численні завдання стосовно опрацювання педагогічного матеріалу, спонукання до ретельного опрацювання навчального матеріалу, поглибленого вивчення певних питань, оригінального способу оформлення відповідей на завдання, комплексного вивчення педагогічних об'єктів, колективної праці тощо.

7. Поетапне формування виконавчих дій від простих до найскладніших, вимоги щодо виконання яких передбачені освітньо-кваліфікаційною характеристикою викладачів технічних дисциплін. О.Е. Коваленко [3, с. 68] справедливо зазначає, що діяльність викладача має здійснюватися із врахуванням психологічних процесів пізнання в освіті. Посилаючись на П.Я. Гальперіна і його теорію поетапного формування дій, вона наводить схему засвоєння нового навчального матеріалу, яка скорочено матиме вигляд:

- постановка перед тим, хто вчиться, мети, формування у нього мотивації;
- повідомлення тому, хто вчиться, орієнтирів майбутньої діяльності;
- виконання тим, хто вчиться, матеріальних дій, коли спрацьовує сенсорна пам'ять і дія виконується за участю рецепторів;
- виконання мовних дій без опори на матеріальні дії; виконання розумових дій.

Ця поетапність закладена у рівні засвоєння навчального матеріалу за В.П. Беспальком: від вгадування навчальних елементів, через відтворення інформації та вирішення нестандартних завдань до винаходів [1, с. 55]. Саме таким чином має бути ускладнений навчальний матеріал кожної з педагогічних

Міністерство освіти і науки України (накази)			
1	Про порядок обчислення заробітної плати працівників освіти (систематично переглядається)	№102	15 квітня 1993 р.
2	Ліцензійні умови надання освітніх послуг позашкільної освіти	№847	24 грудня 2003 р.
3	Про впровадження умов праці та затвердження схем тарифних розрядів працівників закладів, установ освіти та наукових установ	№557	25 жовтня 2005 р.
Генеральна Прокуратура України			
Про організацію прокурорського нагляду додержання законів про права неповнолітніх (наказ)		№3/1	28 жовтня 2002 р.
1	2	3	4
Держкомстат України			
Інструкція щодо заповнення форми державної статистичної звітності №1 – ОТ „Звіт дитячого оздоровчого закладу (табору) за літо... (наказ)		№186	04 червня 1999 р.
Правління Фонду соціального страхування з тимчасової втрати працездатності			
1	Про затвердження Порядку часткового фінансування оздоровлення дітей у дитячих оздоровчих закладах за рахунок коштів фонду соціального страхування з тимчасової втрати працездатності (постанова)	№4	03 березня 2006 р.
2	Про затвердження граничних норм витрат на харчування, лікування та культурне обслуговування, які є членами сімей застрахованих осіб, у дитячих оздоровчих закладах на 2006 рік (постанова)	№5	03 березня 2006 р.
Державна податкова адміністрація України			
1	Про віднесення до складу валових витрат коштів на утримання та експлуатацію об'єктів соціальної інфраструктури (лист)	№10255/10/15-1117	03 вересня 1998 р.
2	Про деякі питання оподаткування прибутку підприємств (лист)	№9773/7/15-1117	05 липня 1999 р.
3	Щодо оподаткування податком з доходів фізичних осіб вартості путівок, що видаються профспілковими організаціями їх членам (лист)	№7585/6/17-3116	09 серпня 2005 р.
1	2	3	4
Державний комітет України з питань регуляторної політики та підприємництва			
Про надання роз'яснень (лист)		№3852	09 червня 2004 р.
Державний комітет України з питань технічного регулювання та споживчої політики			
Щодо сертифікації готельних послуг та послуг харчування, які надаються дитячими оздоровчими літніми таборами (лист)		№8-3/108	05 березня 2008 р.
Інформаційно-методичні збірники щодо оздоровлення та відпочинку дітей в Україні тощо			

Як бачимо, нормативно-правове забезпечення, представлене наказами, постановами, листами міністерств і відомств України, зосереджує увагу на

provides the reader with positive and negative data on leisure organization of the period. The ways of overcoming the problems of leisure process are characterized.

Література

1. Мединский Е.Н. Внешкольное образование, его значение, организация и техника. – Москва: Книгоиздательство “Наука”, 1916. – 327 с.
2. Михайлова Л. На детской площадке // Воспитание и обучение, 1911. - № 6; № 8. – С.171-178; С.251-252.
3. Народная энциклопедия научных и прикладных знаний. – Москва. – Т.Х. – 1912.- 540 с.
4. Общественные детские игры и их воспитательное значение. – Киев, 1896. – 50 с.
5. Покровский Е.А. Значение детских игр в отношении воспитания и здоровья. – Москва: Издательство музея прикладных знаний, 1884. – 24 с.
6. Щербаков Ф. Заметка о детском чтении // Воспитание и обучение, 1890. – № 2. – С. 62- 63.
7. Щербаков Ф. О внеклассном чтении воспитанников средне учебных заведений // Воспитание и обучение, 1890. - № 5-6. – С. 161-183.

Подано до редакції 10.12.2008

УДК 371

ЗМІСТОВНІ НАПРЯМИ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО РЕГУЛЮВАННЯ ВІДПОЧИНКУ ТА ОЗДОРОВЛЕННЯ ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ В УКРАЇНІ: ФІНАНСОВО-ГОСПОДАРСЬКИЙ, КОНТРОЛЮЮЧИЙ, ЗВІТНИЙ

М.О. Наказний, кандидат педагогічних наук

Однією з необхідних умов перетворення України у справжню правову державу є підвищення рівня правової освіти населення, у першу чергу – молоді. Відомо, що право – це сфера належного, того, як має бути. Але це належне не завжди збігається з дійсністю, а сьогодні ця невідповідність, на жаль, набула характеру істотного розриву.

Така ситуація спричинює певний правовий нігілізм і дітей, і підлітків. Правовий нігілізм, а за ним і певний хаос у суспільних відносинах, завдає шкоди суспільству, державі й кожній людині. Необхідність подолати цей нігілізм, встановити порядок у стосунках людей (у першу чергу дітей і підлітків) у різних сферах життєдіяльності саме й є актуальною потребою, а отже – стимулом до вивчення права, до його розуміння та застосування на практиці.

Мета статті – визначити пріоритетні напрями правового регулювання відпочинку та оздоровлення дітей і підлітків в умовах функціонування дитячого оздоровчого закладу, регламентовані наказами Міністерства освіти і науки України та Державної податкової адміністрації України; наказами Держкомстату України та Генеральної Прокуратури України; листами Державного комітету України з питань технічного регулювання та споживчої політики, а також листами Державного комітету України з питань регуляторної політики та підприємництва; Постановами Правління Фонду соціального страхування з тимчасової втрати працездатності тощо.

Проаналізуємо перелік нормативно-правового забезпечення організації відпочинку дітей і підлітків в умовах функціонування дитячого оздоровчого закладу за допомогою таблиці 1.

Таблиця 1

Перелік нормативно-правового забезпечення організації відпочинку дітей і підлітків в умовах функціонування дитячого оздоровчого закладу

№	Назва документа	Номер документа	Рік видання
1	2	3	4

дисциплін. Звісно, кінцевий рівень стосується не всіх питань, а лише тих, що вимагають творчого ставлення згідно стандартів.

8. Активування студентів у процесі навчання педагогічних дисциплін. Ця умова має виконуватися у будь-який момент часу. Це означає, що мають застосовуватися такі технології навчання, при яких студенти будуть, по-перше, виконувати одне за одним численні завдання; по-друге, ці завдання вимагатимуть пошуку, опрацювання, відтворення, обґрунтування інформації, тобто активної позиції студентів. Вирішити поставлені завдання можна шляхом:

- використання проблемних питань на лекційних заняттях, які потребують негайної відповіді, відповіді наприкінці заняття або на наступному занятті;
- впровадження робочих зошитів, які поряд з основними положеннями містять також місця для доповнення конспекту, питання для самоперевірки та завдання для домашнього виконання;
- побудови практичних занять виключно як доповідей студентів за результатами виконаних завдань та їхнього обговорення;
- напружених завдань курсових робіт, які вимагатимуть не тільки узагальнення навчального матеріалу кількох педагогічних дисциплін, а також його поглиблення, практичного використання і наукового вивчення;
- постійного оновлення завдань під час різноманітних заходів з відпрацювання та контролю дій студентів.

9. Застосування системи вхідних, проміжних та підсумкових контролів, які забезпечують постійне відстеження результатів підготовки. Контрольні заходи мають реалізувати зворотній зв'язок між викладачем та студентами. Це дозволить своєчасно внести певні корективи у процес підготовки майбутніх фахівців. При цьому, форми, методи та засоби контролю мають бути найрізноманітнішими. Важливо реалізувати наступність контрольних заходів, тобто вхідні контролі з нових педагогічних дисциплін за своєю складністю мають відповідати вихідним контролям із раніше вивчених педагогічних дисциплін (та інших дисциплін, наприклад, психологічних, філософських чи технічних, якщо вони становлять базу для вивчення цих нових).

10. Впровадження комплексу інформаційно-методичного забезпечення всіх видів та форм професійної педагогічної підготовки викладацьких кадрів. Ця умова суто організаційна, адже при виконанні всіх вище зазначених умов залишається тільки у відповідності із ними викласти на папері та електронних носіях зміст навчальних дисциплін і систему необхідних завдань із графіком виконання всіх робіт. Сюди відносяться підручники, навчальні посібники, конспекти лекцій, методичні вказівки та рекомендації до практичних занять, самостійної роботи студентів, підготовки та захисту курсових та дипломних робіт, виконання завдань педагогічних практик, робочі зошити, комплекти контрольних питань тощо.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Виконання вказаних умов сприятиме підвищенню якості педагогічної підготовки викладачів технічних дисциплін, але першочерговою умовою є розробка механізму визначення складових педагогічної освіти

викладачів технічних дисциплін, яка ґрунтуватиметься на діяльнісному, особистісно-орієнтованому та компетентнісному підходах та становитиме собою підґрунтя нової освітньої концепції.

Резюме. Відбудова країни та освітні реформи вимагають оновлення змісту педагогічної складової інженерно-педагогічної освіти. Для цього у статті розглянуто педагогічні умови, визначено та розкрито умови педагогічного становлення викладачів технічних дисциплін.

Ключові слова: інженерно-педагогічна освіта, умови педагогічного становлення, викладачі технічних дисциплін, підходи до навчання, професійні компетенції.

Резюме. Восстановление страны и образовательные реформы требуют обновления содержания педагогической составляющей инженерно-педагогического образования. Для этого в статье рассмотрены педагогические условия, определены и раскрыты условия педагогического становления преподавателей технических дисциплин.

Ключевые слова: инженерно-педагогическое образование, условия педагогического становления, преподаватели технических дисциплин, подходы к обучению, профессиональные компетенции.

Summary. Restoration of the country and educational reforms demand updating the contents of a pedagogical component of engineering-pedagogical education. For this purpose article pedagogical conditions are examined, pedagogical conditions are certain and opened for teachers of technical disciplines.

Key words: engineering-pedagogical education, conditions of pedagogical becoming, teachers of technical disciplines, approaches to training, professional the competence.

Література

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Граф В., Ильясов И.И., Ляудис В.Я. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов: Учеб.-метод. пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 80с.
3. Коваленко Е.Э. Методика профессионального обучения: инженерная педагогика. – Харьков: УИПА, 2002. – 158с.
4. Педагогика: Учебник для вузов / Н. Бордовская, А. Реан. – СПб.: Питер, 2003. – 304 с.
5. Ратанова Т.А., Шляхта Н.Ф. Психодиагностические методы изучения личности: Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. – 264 с.

Подано до редакції 23.12.2008

УДК 37.01:62:37:681.3

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АУДИТОРНОГО ПРАКТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ И ЗАНЯТИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ПРОГРАММЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Булахова Яна Владимировна

к.п.н., и.о. доц. каф. иностранной филологии,

Республиканское высшее учебное заведение

«Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Постановка проблемы. Педагогический процесс в вузе должен создавать условия для формирования студента как активного, творческого участника организации и управления своей учебной работой и будущей профессиональной деятельностью. Идея оптимизации процесса обучения иностранному языку с помощью мультимедийной обучающей программы студентов технического вуза легла в основу программы опытно-экспериментальной работы, проводимой автором статьи в 2000-2006 годах. Предпосылками для подобного исследования стали факты стихийного внедрения и малоэффективного использования компьютерных обучающих сред (в частности, мультимедийных обучающих программ) как вспомогательных средств при обучении конкретной дисциплине. Отсутствие научной теории использования компьютерных технологий в учебном процессе, навыка работы с подобными средствами обучения как у преподавателей, так и

суворо стежити за тим, яких друзів і приятелів заводять собі їхні діти, і в той же час крізь пальці дивляться на те, що і як вони читають. Недбалість воістину дивна, злочинна. Адже одна книжка може принести більше шкоди, чим десять зіпсованих товаришів” [6,с.62]. Відтак поставало риторичне запитання: “До кого звернутись батькам за порадою у виборі дитячих книжок”? У вітчизняних школах та реальних училищах педагогічні колективи питанням рецензування дитячої літератури не займалися, посилаючись на п. 4 міністерського положення від 6 травня 1883 р. (за № 5948), де сказано, що “члени педагогічних рад не мають ні часу, ні можливості, ні обов'язку стежити за поточною літературою, читати нові твори з різних предметів і оцінювати їхню достоїнство відповідно до потреб учнів...”[7,с.163]. Покладатися ж у цьому відношенні на відгуки газет і журналів, на думку вчителів-практиків, було б не зовсім зручно.

На противагу російським школам, і це неодноразово підкреслювали у своїх виступах та публікаціях провідні педагоги того часу, в Німеччині пропала і знайшла втілення думка про видання вчительськими комісіями особливих щорічних бюлетенів дитячих книг. Ці бюлетені розсилали за три тижні перед святками тим батькам, які давали на це свою згоду. Для уникнення непотрібних витрат, такі комісії співпрацювали із видавцями книг та бібліотекарями, які безкоштовно надавали нові книги для перегляду та рецензування. Крім того, запропоновано було виділити з усієї дитячої літератури близько 100 зразкових добутків і друкувати їхній список через кожні два роки в звітах гімназії для інформування родин.

Висновки. Зрушення, що відбувалися у педагогіці другої половини XIX – початку XX століття, вимагали від діячів науки, практиків нових підходів та рішень. Особливої актуальності набувало питання організації дозвілля населення, зокрема дітей та підлітків. Адаптація та використання зарубіжного досвіду організації дозвільної діяльності давала можливість вітчизняним педагогам створювати національну систему організації дозвілля різних вікових груп.

Напрямок подальшої розробки проблеми вважаємо розкриття особливостей реалізації тогочасних ідей у сучасній практиці організації дозвілля школярів.

Резюме. Стаття присвячена розгляду питань використання зарубіжного досвіду організації дозвілля. Звернено увагу на особливості адаптації дозвільної діяльності країн Західної Європи у Російській імперії другої половини XIX - початку XX століття. Описуються форми організації вільного часу різними соціальними інститутами. Виділяються позитивні і негативні особливості організації дозвілля цього періоду. Характеризуються шляхи подолання проблем дозвільного процесу.

Резюме. Статья рассматривает вопросы использования зарубежного опыта организации досуга. Обращено внимание на особенности адаптации досуговой деятельности стран Западной Европы в Русской империи второй половины XIX - начала XX столетие. Описываются формы организации свободного времени разными социальными институтами. Выделяются положительные и отрицательные особенности организации досуга этого периода. Характеризуются пути преодоления проблем досугового процесса.

Summary. The article deals with the problems of using foreign experience in organizing leisure time. The great attention is paid to the peculiarities of leisure activities adaptation in the countries of Western Europe in Russian Empire of the second part of the XIX – the beginning of the XX century. A detailed description of different forms of leisure organization by different social institutions is given. The article

Ігрові майданчики у таких Садах були облаштовані не лише для проведення ігор, а й для спортивних занять. Така організація дозвільної діяльності не лише забезпечувала зайнятість дітей, а й задовольняла суто "гігієнічні цілі". Діти тривалий час перебували на свіжому повітрі, виконували різноманітні вправи, рухи, що сприяло зміцненню їх здоров'я та фізичному розвитку. Вік відвідувачів у більшості випадків не регламентувався. Організація роботи з дітьми у різних Садах була різною. Так, у Санкт-Петербурзькому Міському дитячому саду діти ділилися на 6 вікових груп. Перші 4 групи вважалися молодшими, 5 група складалася лише з хлопчиків, а 6 – з дівчаток. Кожна група знаходилась під керівництвом спеціального вчителя – організатора. Особливістю діяльності цього Саду було те, що діти не тільки грали в різні ігри, а й займалися "легкими заняттями": вишивкою, плетінням із кольорового паперу, різноманітними поробками, шиттям тощо.

У Миколаївському Дитячому саду (м.Одеса) два рази на тиждень – по вівторках та суботах - влаштовувалися танці для дітей під керівництвом учителя танців. Одеський Олександрійський дитячий сад був відкритий лише для учнів середніх навчальних закладів, і лише під час канікул вхід був відкритий для всіх бажаючих дітей.

Функціонування дитячих ігрових майданчиків та Садів дозволяло організовувати змістовне дозвілля міських дітей, що позитивно впливало на формування особистості дитини.

Так як дитячі майданчики функціонували переважно влітку (від 3-х до 7-ми місяців), вимагало нагального вирішення питання організації дозвілля дітей та підлітків під час навчання у школі. Закінчуючи навчання о 14 годині, діти, частіше за все, залишалися надані самі собі. Особливе занепокоєння педагогів викликали ті учні, батьки яких працюють цілий день і повертаються лише пізно ввечері. Таких дітей "ніхто не зустрічає і не вітає, ніхто не поспішає їх нагодувати, ніхто не подумає про те, щоб ними покерувати в якому-небудь занятті, ніхто не оберігає їхні душі і тіла від зла" [4,с.38-39]. Один із шляхів вирішення цієї проблеми педагоги-практики вбачали в організації "сімейних вогнищ". Прикладом їх слугували німецькі Kinderborie: об'єднання, які займаються організацією таких "вогнищ", куди школярі приходять із школи і залишаються в них до пізнього вечора, отримуючи харчування та проводячи час у "корисних та розумних заняттях і розвагах" [4]. У Російській імперії перше "сімейне вогнище" було організовано в Москві.

Розглядаючи питання організації дозвілля школярів, педагоги другої половини XIX – початку XX століття особливу увагу приділяли дитячому читанню. На думку Ф.Щербакова, "тільки вільне улюблене читання учня, по власному почину, що відповідає збудженим запитам розуму і почуття, може супроводжуватися і почуттям задоволення, і тими відповідними враження від прочитаного рухами душі, у сполученні яких полягає секрет освітньо-виховного впливу художніх, поетичних добутоків на настрої і розвиток характеру людини" [7, с.180]. Серед проблем організації дитячого читання на дозвіллі автори статей виділяли: бідність дитячої літератури та педагогічну неосвіченість батьків щодо вибору літератури для читання. З цього приводу Ф.Щербаков зазначав: "Є чимало батьків, що вважають своїм обов'язком

у студентів, а також *стандартів* при створенні різноманітних мультимедійних навчаючих програм дозволили сложиться малоєфективній практиці застосування комп'ютерних навчаючих засобів, внаслідок цього, відкидаються от них в принципі.

Аналіз досліджень. Над створенням теорії комп'ютеризації навчального процесу і описанням окремих прикладів застосування віртуальних навчаючих засобів працювали вчені, починаючи з 80-х років XX століття. Так, дидактичeskими проблемами і перспективами застосування інформаційних технологій займався І. Роберт [1]; психологічні основи комп'ютерного навчання вивчав Ю. Машбиц [2], систему підготовки вчителя до застосування інформаційної технології в навчальному процесі запропонував і обґрунтував М. Жалдак [3], американському вченому С. Пейперту [4] належить ідея комп'ютерних навчаючих засобів, на яких базується більшість сучасних комп'ютерних навчаючих програм, він також досліджував можливості комп'ютера як пристрою для розвитку інтелектуальної діяльності школярів; вчений Р. Вільямс, М. Жалдак, В. Моляко, Н. Морзе, А. Співаковський працювали над створенням концепції інформатизації освіти. Однак згадані автори працювали над питанням комп'ютеризації навчального процесу в цілому, не розглядаючи ідей застосування комп'ютерних технологій до окремих дисциплін, які мають свою предметну специфіку.

Цель даного дослідження – проаналізувати дві альтернативні форми організації навчального процесу: *аудиторне практичне заняття* по іноземній мові і *заняття з використанням мультимедійної навчаючої програми* в технічному університеті, продемонструвавши позитивну динаміку ефективності занять по іноземній мові з використанням мультимедійної навчаючої програми.

Изложение основного материала. Експериментальне порівняльне дослідження альтернативних форм організації навчального заняття проводилося на базі німецького технічного факультету Донецького національного технічного університету. Для виявлення рівня володіння німецькою мовою були проведені опит і анкетування 230 студентів IV-V курсів факультетів вичислювальної техніки і інформатики, енергомеханіки і автоматизації, а також молодих спеціалістів в області програмування і автоматизації виробничих процесів – 90 випускників університету со стажом до 3 років [5, с. 161]. Результати опити і анкетування свідчили про те, що у респондентів практично відсутні навички неформального монологічного і діалогічного висловлювання в рамках професійної сфери, вони мають труднощі в описанні технологічного процесу на іноземній мові. Більшість з них не можуть описати графік або діаграму на німецькій мові, ілюструючи то або інше явище з точки зору діяльності. *Випускники університету* не виявили уміння практичного володіння німецькою мовою: професійне спілкування в виробничих ситуаціях, спілкування по телефону в рамках професійної діяльності, а також ведення ділової переписки з іноземними колегами, описання необхідної документації до систем і

приборам. В діяльності *молодых специалистов* преобладал “ситуативний” подход: они применяли клишированные высказывания, часто не понимая сути беседы. Значительная часть молодых специалистов не умела проводить поиск специализированной информации на иноязычных сайтах Интернет. Практически все опрошенные студенты и молодые специалисты не смогли прочитать специализированный текст в справочной литературе без словаря, не понимали основные термины из контекста. Ни один из молодых специалистов не участвовал в научно-исследовательской работе совместно со своими зарубежными коллегами и не был в курсе новейших разработок и исследований в своей будущей профессиональной сфере.

На основании проведенного опроса и анкетирования, с учетом требований, предъявляемых к иноязычной подготовке выпускника неязыкового вуза, были выделены критерии эффективности учебного занятия по иностранному языку (в частности, по немецкому языку) в техническом вузе, а именно: эффективность аудиторного практического занятия по немецкому языку возрастет, если:

- разнообразить процесс обучения заданиями практического характера (ситуативные ролевые и деловые игры, интервью, дискуссия и пр.);
- акцентировать внимание на имитацию реальных ситуаций общения в профессиональной деятельности и ситуациях, сопряженных с профессиональной деятельностью (телефонный разговор, банк, отель, переговоры);
- активизировать работу над формированием профессионального лексикона;
- свести к минимуму использование родного языка на занятиях по немецкому языку, отдавая предпочтение таким формам подачи учебной информации, как иллюстративно-наглядное представление, контекст, описание на примерах, определение, синонимические ряды;
- уделять особое внимание аудированию;
- ограничить использование двуязычных словарей при чтении текстов, применяя, напротив, лексиконы, толковые одноязычные словари;
- тщательно отрабатывать навыки и умения чтения и понимания иноязычного текста без словаря;
- применять для учебных целей только аутентичные (оригинальные) тексты, включать в их содержание информацию о технологических процессах европейского и отечественного производства, проводить сравнительный анализ с целью изучения эквивалентной профессиональной терминологии;
- учитывать при планировании учебных занятий на протяжении всего периода обучения тот факт, что из-за нехватки знаний по некоторым аспектам немецкого языка (например, практикум «Ведение деловой переписки») у студентов отсутствуют навыки написания делового письма;
- при планировании учебного процесса учитывать, что страноведческая учебная информация (традиции и обычаи немцев, их культурно-эстетическое наследие) должна составлять не менее 40% всего массива изучаемого материала.

Організація позашкільної освіти, як вагома складова дозвільної діяльності, у досліджуваній період була одним із актуальних педагогічних питань. Вітчизняні науковці необхідність широкої організації позашкільної освіти аргументували так: “Позашкільна освіта широко поставлена у Західній Європі, але у нас, у Росії, де шкіл мало, де постановка їх погана, позашкільна освіта ще більш необхідна” [1,с.7]. Розуміючи під “позашкільною освітою” не лише розумовий, а й гармонічний розвиток, до форм “сприяння” позашкільній освіті тогочасні практики відносили бібліотеки, лекції, народний університет, народні читання, недільні школи, курси для дорослих і музеї, що сприяють розумовому розвитку; театр, концерти, співочі свята, картинні галереї, що мають на меті художній розвиток; і спорт - засіб фізичного розвитку [1].

Значний інтерес при організації дозвілля дітей та підлітків викликала ігрова діяльність. На сторінках психолого-педагогічних видань велася дебата щодо значення гри і її місця в житті дитини. Є.Покровський зазначав: “Час ігор – це елементарний клас життя, а постійна турбота про розвиток дітей від цього часу є питання життя держави...” [5,с.24]. Як приклад, широко використовувалась практика організації ігрової діяльності в Англії. За словами Є. Покровського англійці “швидше здатні уявити собі будь-яку школу без навчальної кімнати, чим школу без майданчика для ігор” [5,с.23]. Систему організації дозвільної ігрової діяльності як засобу фізичного розвитку дитини та зміцнення її здоров’я відстоює і радить впровадити в практику А.Лазарев. Автор наводить результати досліджень багатьох науковців-лікарів, які займалися питанням ігрової діяльності, і показує, що англійська молодь “різко виділяється своїм фізичним розвитком і здоров’ям, і високими моральними рисами свого характеру” [5, с.23]. На сторінках педагогічних видань подавали детальний опис таких ігрових майданчиків.

За зразком англійських майданчиків у Росії створювались обивательські літні майданчики або майданчики для ігор у Садах. Обивательські літні майданчики переважно створювались культурно-просвітницькими комісіями при різних об’єднаннях і функціонували лише влітку. Вік відвідувачів коливався від 4 до 14-15 років. За соціальним показником переважали діти із матеріально незабезпечених сімей – діти бідноти. Ігрова діяльність на таких майданчиках організовувалася спеціально підготовленими керівниками та керівницями. На деяких майданчиках ігри для дівчаток та хлопчиків організовувались у різні дні. Діти мали змогу грати в групові ігри, які їм пропонували керівники, або гратися індивідуально з іграшками, які надавали організатори майданчика. Окрім організації дозвільної діяльності, відвідувачі обивательських літніх майданчиків мали змогу отримати “фізичне підкріплення” у вигляді чаю та хліба, що надавалося місцевою владою безкоштовно [2].

Вперше у 1887 році в Одесі було відкрито Миколаївський дитячий сад. Згодом такі Сади з’явилися у Москві, Санкт-Петербурзі, Києві, Миколаєві. Засновниками та меценатами виступали різноманітні громадські об’єднання (Об’єднання лікарів, Об’єднання сприяння фізичному вихованню та ін.), органи міської влади (міська управа, міська дума), окремі громадяни тощо.

Мета статті – торкнутися питання використання зарубіжного досвіду у вітчизняній практиці організації дозвілля дітей та підлітків.

Виклад основного матеріалу. Період другої половини XIX – початку XX століття характеризується значними змінами, які відбулися у суспільному житті: судово та земська реформи, відміна кріпосного права тощо. Це викликало зрушення у різних сферах життєдіяльності суспільства, у тому числі і дозвілля.

Психолого-педагогічна література досліджуваного періоду показує варіативність тлумачення сутності поняття “дозвілля”. Так, під “дозвіллям” розуміли “розумні розваги”, “позашкільну освіту”, “дитячу ігрову діяльність” та ін.

Більшість педагогів в організації дозвілля народу вбачали можливість його розумового, інтелектуального розвитку, що, в свою чергу, знаходить відображення у формуванні суспільної свідомості особистості. Прикладом, на їхню думку, могла стати система задоволення “вимог інтелектуального розвитку” у містах Західної Європи.

Вбачаючи у розумних загальнодоступних розвагах найкращу організацію дозвілля народу, вітчизняні науковці спиралися на праці Еміля Рейха, проф. Альфреда Адлера, Антона Бетельгейма та ін. Окрім теоретичних надбань, у вітчизняній практиці запозичувались та широко використовувались конкретні форми та методи організації дозвілля. Прикладом цьому може слугувати поява Народних будинків.

Вперше Народний палац було відкрито в Лондоні у 1887 році. У цьому Палаці найбільше населення найбільшого у світі міста мало змогу, з одного боку, отримати корисні знання, ділитися своїми думками, а з іншого – отримати розумні, розвиваючі розваги, такі як театральні вистави, концерти, народні бали тощо [3]. Наслідуючи приклад англійців, у Росії почали відкриватись Народні будинки, що стали своєрідними дозвільними центрами. Об'єднання аудиторій, театральних зал, чайні, їдальні у одному приміщенні створювало “центральный заклад”, де відвідувачі знайдуть “багато розмаїтості”, виходячи зі смаків, потреб та нахилів. В.Данилевський відмічав, що саме у Народному Будинку “усякі вимоги на здорові розваги знайдуть задоволення, тут устанавлюється тісне спілкування, утворюється в деякій мірі народний клуб” [3, с.218]. Окрім досягнення “духовно-культурних” цілей - насадження добрих “нравів”, освіти в широкому змісті слова, - Народні Будинки сприяли поширенню корисних знань, практичних відомостей, які корисні для життєвого побуту і для професійної праці. Таке набуття знань “по особистому почину” під час дозвілля високо цінувалось народом. Основними умовами, які роблять заклади Народного Будинку привабливими і цінними у свідомості народу, тогочасні науковці називали: відсутність примусу, волю вибору, загальнодоступність і загальнорозумілість [3].

Розкриваючи проблеми організації дозвілля для народу, окрема увага у другій половині XIX – на початку XX століття приділялася організації вільного часу дітей та підлітків. Вирішенню даної проблеми повинні були слугувати розвиток позашкільної освіти, створення різноманітних товариств та об'єднань тощо.

Приведем пример традиционного аудиторного практического занятия по немецкому языку в группе студентов специальности «Системы программирования» немецкого технического факультета ДонНТУ (2-й курс), в рамках которого сотрудники факультета предприняли попытку реализации приведенных выше улучшений «табл. 1.1, табл. 1.2».

Таблица 1.1.

Пример плана проведения учебного занятия со студентами немецкого технического факультета ДонНТУ

ДонНТУ	
Тема учебного занятия:	«Внешний вид человека» („Personenausssehen“)
Грамматический материал:	Прошедшее время (Präteritum); три формы глагола
Цель учебного занятия:	Научиться описывать внешний вид человека, изучить прошедшее время (Präteritum) в немецком языке
Задачи учебного занятия:	1) изучение тематической лексики и языковых конструкций, в которых эта лексика употребляется; 2) поиск в тексте предложений в прошедшем времени; 3) анализ найденных примеров (место глагола в предложении, наличие типичного суффикса глагола в прошедшем времени); 4) сравнение формы прошедшего времени с другими временными формами; 5) использование прошедшего времени в диалоге при описании иллюстративного материала.
Средства обучения:	Учебное пособие, раздаточный материал (иллюстрации, грамматические карточки).
Тип учебного занятия:	Занятие комбинированное
Количество студентов:	12 человек

Таблица 1.2.

Структура учебного занятия по немецкому языку со студентами немецкого технического факультета ДонНТУ

СТРУКТУРА УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ	Время (90 мин.)	Формы организации учебной деятельности
<i>Организационный этап</i>		
1. Проверка домашнего задания	5 мин.	фронтальная
2. Постановка цели учебного занятия, формулировка задач, речевая разминка	5 мин.	
<i>Подготовительный этап</i>		
3. Изучение нового материала на примере текста:	20 мин.	групповая
- чтение текста;		
- понимание его содержания через постановку вопросов;	5 мин.	
- анализ доминирующих грамматических структур в тексте	10 мин.	
<i>Контрольный этап</i>		
4. Обобщение практических явлений в теорию, поиск ее места в общей системе знаний	20 мин.	дифференцированно-групповая
5. Применение новых знаний на практике	20 мин.	парная

Обобщающий этап		
6. Анализ результатов работы	5 мин.	фронтальная
7. Объяснение домашнего задания		

Представленный пример практического занятия по немецкому языку нельзя определить как эффективный, т.к. в его рамках невозможно реализовать все виды учебной деятельности, заявленные в критериях эффективности как оптимальные. Кроме того, оно не полностью удовлетворяет требования, предъявляемые к уровню овладения учебным материалом студентами технического вуза. Такой вывод был сделан на основании следующего.

1. Структура любого учебного занятия должна обеспечивать успешное выполнение поставленных задач и приводить к реализации цели занятия. Целью вышеприведенного занятия было получение навыков описания внешности человека с использованием формы прошедшего времени. Данная цель предполагает выделение большого количества учебного времени на практические упражнения, связанные с описанием различных иллюстраций с изображением людей. Отведенного учебного времени для практики описания (20 минут) недостаточно, учитывая, что численность группы – 12 студентов.

2. Одной из задач данного учебного занятия было изучение тематической лексики. С этой целью студентам был предоставлен текст по указанной теме. Однако только лишь чтения и понимания текста недостаточно для изучения лексического материала по теме. Для решения этой задачи необходимо выполнение ряда лексических письменных и устных упражнений, в которых была бы представлена тематическая лексика в контекстном окружении, отличном от контекста, в котором эта лексика встречалась в прочитанном тексте. Средства обучения на данном учебном занятии были недостаточными для организации тренинга лексики по данной теме в необходимом объеме. Ощущалась также нехватка учебного времени, отводимого на решение поставленной задачи.

3. По типу данное учебное занятие является комбинированным, что оптимально подходит для занятий по иностранному языку в неязыковом вузе, где необходима интенсивность изучения языкового материала. Одним из преимуществ комбинированного занятия является возможность постановки нескольких целей. Элементы учебного занятия могут быть скомбинированы в любой последовательности, что делает его гибким и применимым для решения очень широкого круга учебно-воспитательных задач. Однако такой тип учебного занятия имеет и свои недостатки. Они проявляются в том, что на практике не хватает времени не только на усвоение новых знаний, но и на все другие виды познавательной учебной деятельности.

Таким образом, представленная структура занятия является неудачной из-за нехватки учебного времени для отработки всех видов речевой деятельности (в частности, говорения), отсутствия индивидуальных форм учебной деятельности, предусмотренных процессом индивидуализации обучения, а также плохой методической базы. Описанных недостатков можно избежать, если пересмотреть структуру аудиторного практического учебного занятия в связи с внедрением в учебный процесс мультимедийной программы. Новая структура учебного занятия с использованием мультимедийной программы (МП) выглядит следующим образом «табл. 2.1».

traditions of the national culture that is one of the conditions of continuity of the historical experience of people, renewing the moral and ethnic national bases. The ethnopedagogic of Crimean Greeks as well as moral and spiritual life of people is rich and diverse and is part and parcel of national culture. It is aimed at teaching our youth the sense of national dignity, tolerance and respect.

Key words: the ethnopedagogic of Crimean Greeks, traditions, family upbringing.

Література

1. Гиро П. Быт и нравы древних греков / П. Гиро ; [пер. с фр]. – Смоленск : Русич, 2002. – 624 с
2. Мосхури И. В. Греки в истории Севастополя : [монография]. / И. В. Мосхури. – Севастополь : Стрижак-Пресс, 2005 – 596 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Проект // Педагогічна газета, №7, липень 2001. – С. 4-6.
4. Пономаренко Н. Н. Быт и культура греков Приазовья (кон. XVIII - нач. XX вв.) // Донбасс и Приазовье : Проблемы социального и духовного развития / Тез. докл. Междунар. науч.-практ. конф. Мариуполь. 26–27 мая 1993 г. - С. 118-120.
5. Редькина Л. И. Этнопедагогика караимов Крыма : [монография]. / Л. И. Редькина. – К. : Педагогічна преса, 2001. – 319 с.

Подано до редакції 14.12.2008

УДК 379.81.011.33(09)

**ВИКОРИСТАННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ОРГАНІЗАЦІЇ
ДОЗВІЛЛЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)**

Медведь Тетяна Миколаївна

Харківський Національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди

Постановка проблеми. Сучасне суспільство характеризується зростанням сфери послуг, видів праці, які вимагають не фізичного, а значного психологічного навантаження, швидкості сприйняття, комунікативної культури людини. Головним об'єктом праці стає людина, її інтереси та бажання, здібності та потенціал. При цьому "мірилом самої праці і всього життя людини все більше стає вільний час як напруга творчих сил людини і як головна форма багатства". Відтак, дозвілля як засіб самовдосконалення та самоствердження людини, розвитку її творчих потреб посідає важливе місце у її житті. Особливої актуальності дане питання набуває по відношенню до дітей та підлітків.

Процеси європейської інтеграції охоплюють дедалі більше сфер життєдіяльності, включно сферу дозвілля. Це дозволяє зближувати дозвіллеві системи європейських країн зі збереженням більшості досягнень і кращих традицій організації дозвілля кожної окремої країни.

Історичний огляд розвитку вітчизняної організації дозвілля, адаптація та використання зарубіжного досвіду в цій сфері може сприяти вирішенню сучасних інтеграційних процесів. Особливий інтерес викликає розв'язання цього питання в педагогіці другої половини ХІХ – початку ХХ століття.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання організації дозвілля визначеного періоду було і залишається в центрі уваги теоретиків педагогіки та практиків школи. Серед вітчизняних дослідників цієї проблеми того часу слід відзначити П.Каптерева, Є.Мединського, М.Тихомирова, В.Вахтетова та ін. До числа зарубіжних науковців і практиків можна віднести Ф.Лагранжа, Г.Демені, Г.Шиллера, А.Бетельгейма та ін. На сучасному етапі ці питання розробляються у вітчизняній науці Ю.Кротовою, А.Воловик, Т.Човганським, В.Тарасенко; в зарубіжній - С.Паркером, Ж.Фурастьє, Й.Штудеманн та ін.

матеріали з історії розвитку народної освіти греків в Криму: „Эллины Украины” „Греческая газета”.

З документальних джерел використовуються архівні матеріали, в яких містяться дані про просвітнянську і педагогічну діяльність кримських греків, про організацію і зміст діяльності навчальних закладів греків в Криму.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що отримані в ході дослідження результати підтверджують необхідність усвідомлення ролі етнопедагогіки малих етносів України в процесі розвитку педагогічної думки і історії народної освіти.

Етнопедагогіка здійснює передачу соціального досвіду, залучає підрастаючі покоління до загальнолюдських цінностей.

Продовж історії будь-якого народу складаються певні виховні традиції, формується своєрідна цілісна система виховання підрастаючих поколінь. Сьогодні неможливо обійтися без звернення до досвіду народів України, до їх традицій і звичаїв.

Дане дослідження дозволяє глибше вивчити цю проблему і визначити можливі шляхи виховання молодого покоління багатонаціонального Криму.

Висновки. Таким чином, етнопедагогічні традиції сімейного виховання греків Криму це величезний духовно-етичний потенціал народу, що сприяє спадкоємності поколінь, передачі досвіду виховання і навчання.

Етнопедагогічні традиції народу, його обряди і звичаї, фольклор містять величезний об'єм інформації з питань виховання. Тому сьогодні цілком природно звернення дослідників до вивчення етнопедагогічних традицій сім'ї, оскільки вони несуть в собі величезний потік виховної інформації, що в результаті не може не позначитися позитивно і на розвитку педагогічної науки.

Широке знайомство з походженням, етнічною історією і культурою корінних етносів Криму дозволить зрозуміти особливості їх сучасного стану і тим самим сприяти зміцненню міжнаціональної згоди і взаєморозуміння в Криму, розвитку етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України, консолідації та розвитку української нації, її історичної свідомості, традицій і культури.

Резюме. Стаття присвячена необхідності вивчення етнопедагогічних традицій родинного виховання греків Криму. У всіх кримських етнічних общинах присутні різні національні елементи, що з'явилися завдяки загальній культурно-історичній спадщині предків. Дбайливе відношення до традицій національної культури є однією з умов наступності історичного досвіду народу, відтворення моральних і етнічних основ національного характеру. Етнопедагогіка греків Криму, як і все морально-духовне життя народу, багата й різноманітна і є невід'ємною частиною народної культури, спрямованої на виховання в молоді національного «я», толерантності, поваги.

Ключові слова: етнопедагогіка греків Криму, традиції, родинне виховання.

Резюме. Статья посвящена необходимости изучения этнопедагогических традиций семейного воспитания греков Крыма. Во всех крымских этнических общностях присутствуют различные национальные элементы, появившиеся благодаря общему культурно-историческому наследию предков. Бережное отношение к традициям национальной культуры является одним из условий преемственности исторического опыта народа, воссоздания нравственных и этнических основ национального характера. Этнопедагогика греков Крыма, как и вся нравственно-духовная жизнь народа, богата и многообразна и является неотъемлемой частью народной культуры, направленной на воспитание у молодежи национального «я», толерантности, уважения.

Ключевые слова: этнопедагогика греков Крыма, традиции, семейное воспитание.

Summary. The article is devoted to the necessity of studying ethnopedagogical peculiarities of family upbringing of Crimean Greeks. In every ethnic community of the Crimea there are various national customs originated due to the common cultural and historical heritage of our ancestors. It's cautious attitude to the

Таблиця 2.1.

Структура комплексного учебного занятия, состоящего из аудиторного практического занятия и самостоятельного занятия с применением мультимедийной программы (МП)

АУДИТОРНОЕ ПРАКТИЧЕСКОЕ УЧЕБНОЕ ЗАНЯТИЕ		
СТРУКТУРА УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ	Время (90 мин.)	Формы организации уч. деятел.
1. Проверка домашнего задания	5 мин.	фронтальная
2. Постановка цели учебного занятия, формулировка задач, речевая разминка	5 мин.	
3. Изучение нового материала на примере текста: - обсуждение содержания текста	10 мин.	групповая
- пересказ, проблемная дискуссия	10 мин.	Индивидуально- фронтальная
4. Обобщение практических явлений в теорию, поиск ее места в общей системе знаний	20 мин.	дифференци-рованно-групповая
5. Закрепление новых знаний на практике: - описание внешности человека по иллюстрации;	10 мин.	индивид.
- выполнение лексических и грамматических упражнений;	10 мин.	индивид.
- составление диалогов по теме	15 мин.	парная
6. Анализ результатов работы	5 мин.	фронтальная
7. Объяснение домашнего задания		

Анализуя содержание и структуру аудиторного практического учебного занятия, необходимо отметить значительные положительные изменения, связанные с внедрением мультимедийной программы как дополнительного средства обучения. За счет того, что работа с текстом (чтение, анализ грамматических структур, изучение грамматической теории) была вынесена за рамки аудиторного практического учебного занятия как самостоятельная работа в мультимедийной лаборатории, произошла экономия учебного времени, составившая 15 минут. Появившийся ресурс учебного времени был использован для выполнения индивидуальных и групповых заданий коммуникативного характера, а также упражнений, направленных на формирование навыков и умений по изложению мыслей в письменной форме. Именно на эти формы учебной деятельности, как недостаточно отработанные, указывали в анкетах при самооценке студенты, выпускники и молодые специалисты [5, с. 164]. Как показали результаты опытно-экспериментальной работы, такие недостатки успешно устранялись при помощи мультимедийной программы. Программа была насыщена письменными заданиями, которые контролировались автоматически «машинной», в ходе обратной связи происходила деловая переписка между студентом и преподавателем, а также в процессе работы с программами в виде консультаций по электронной почте.

Таким образом, проведенный анализ двух альтернативных форм организации учебного процесса показал, что применение мультимедийной программы как вспомогательного средства обучения экономит процесс учебного времени, расширяет диапазон видов учебной деятельности, реализуемый на практическом занятии, пробуждает в обучающихся дополнительный интерес к предмету благодаря игровому элементу, предоставляет возможность индивидуально выстраивать стратегию обучения и тем самым определяется как более эффективное учебное занятие.

Резюме. Процесс информатизации навчального процесу у вузі потребує детального порівняльного аналізу з метою виробки стратегії впровадження комп'ютерних навчальних середовищ у процесі навчання окремим процесом. За результатами анкетування випускників вищого технічного навчального закладу та опитування молодих фахівців зі стажом роботи до 3 років були виявлені недоліки іншомовної підготовки та виділені критерії підвищення ефективності навчального процесу на заняттях з іноземної мови. При спробі здійснити заходи щодо підвищення ефективності навчання студентів технічного вузу німецькій мові на аудиторному практичному занятті викладачі німецького технічного факультету ДонНТУ зазнали труднощів з ряду причин. Подолати ці труднощі стало можливим лише завдяки впровадженню мультимедійної навчальної програми.

Ключові слова: аудиторне практичне заняття, альтернативне заняття, комп'ютерне навчальне середовище, мультимедійна навчальна програма, іншомовна підготовка.

Резюме. Процесс информатизации учебного процесса в вузе требует детального сравнительного анализа с целью выработки стратегии внедрения компьютерных обучающих сред в процесс обучения отдельным дисциплинам. На основании анкетирования выпускников технического вуза и опроса молодых специалистов со стажем до 3 лет были выявлены недостатки иноязычной вузовской подготовки и выделены критерии повышения эффективности учебного процесса на занятиях по иностранному языку. При попытке реализовать мероприятия по повышению эффективности обучения студентов технического вуза по немецкому языку на аудиторном практическом занятии сотрудники немецкого технического факультета ДонНТУ столкнулись с трудностями в силу ряда причин, преодолеть которые удалось лишь с внедрением мультимедийной обучающей программы.

Ключевые слова: аудиторное практическое занятие, альтернативное занятие, компьютерная обучающая среда, мультимедийная обучающая программа, иноязычная подготовка.

Summary. Process of informatization of educational process in high school requires the detailed comparative analysis for the development of strategy of introduction of computer training environments in

сучасного розвитку суспільства вимагають поступового переходу від розгляду питань познавального характеру, до вирішення найважливіших етнонаціональних проблем [2, с.37].

Аналіз досліджень і публікацій. На сьогодні є ряд досліджень історичного, краєзнавчого, публіцистичного характеру. Питання релігії, релігійно-культурного життя стародавніх греків схематично висвітлені в роботах Ф.Ф. Зелінського, В.В. Латишева, М. Нільссона. Особливості менталітету, відношення до життя і смерті, естетичні смаки, життєві ідеали і форми поведінки, культури сім'ї і домівки описані в роботах Ю.В. Андрєєва, Л.С. Ільїнської, К. Куманецького, Е.Д. Фролова, А. Боннар, Д. Уільямса, П. Гиро.

Питання про формування грецької колонії в Севастополі, у тому числі і становлення окремих релігійно-освітніх установ досліджував Н.В. Мосхурі в монографії «Греки в історії Севастополя».

Етнопедагогічні традиції виховання малих етносів в Криму відображені в дисертаційному дослідженні Л.І. Редькиної («Етнопедагогіка караїмів Криму») [5].

Метою дослідження є історико-теоретичний аналіз етнопедагогічних традицій сімейного виховання у кримських греків, обґрунтування можливості їх використання в практиці сучасних національних шкіл Криму.

Вклад основного матеріалу. Виховання є складною і найбільш вагомим частиною культури будь-якого народу. Через систему виховання кожен народ генерує і трансформує національну духовність, менталітет, характер, психологію, спосіб життя, традиційну і мовну культуру [1, с.57].

Етнопедагогіка греків Криму нерозривно пов'язана з історією, культурою, релігією народу і виховними традиціями українців, мусульман, іудеїв, які проживали поряд з ними в Криму.

Етнопедагогічні традиції сімейного виховання підростаючого покоління в греків Криму є засобом полікультурного виховання, що нерозривно пов'язані з історією, культурою, релігією народу і виховними традиціями українців, мусульман, іудеїв, які проживали поряд з ними в Криму. Це відповідає потребам українського суспільства у період відродження малих етносів і виховання толерантності, позитивних міжетнічних відносин, патріотизму, вирішенню і політичних проблем - збереженню злагоди і миру на півострові [4, с.118].

Досліджується період з V сторіччя до н.е. до початку XX сторіччя, оскільки з V сторіччя до н.е. відбувається становлення Херсонеса як міста-поліса, відкриття навчальних закладів, впровадження системи сімейної освіти у переселенців з Мілета. Верхня межа дослідження обмежена початком XX сторіччя, коли в Криму в 1941-1944 рр. була здійснена масова депортація кримських греків разом з іншими народами і відбувається перерва у розвитку греків як самостійного етносу.

У ході дослідження вивчаються: наукові, публіцистичні, історичні, етнографічні роботи, в яких безпосередньо описана своєрідність і суть матеріальної та духовної культури греків Криму; роботи з філософії освіти, історії педагогіки, етнопедагогіки і етнопсихології, фольклор, духовна література, періодичний друк, в якому містяться дані про грецький народ і

The article is dedicated to the problem of junior pupils' speaking deformations in Western Region of Ukraine. The theoretical background of the actuality of the problem is presented. It is noticed that the literacy of pupils' speed depends on the influence of the dialect surrounding. Speed patois and the phenomenon of interference become the braking factors of the standard speaking. Elaborated classification of speech mistakes allows fixing the technology of lingvourainianstudying competence of junior pupils.

Література

- 1.Вашуленко М.С. Державний освітній стандарт з української мови (початкова ланка) // Початкова школа.-1997.-№ 2 .
2. Дзєндзелівський Й. О. Українсько-західнослов'янські лексичні паралелі, К., 1969.
3. Українська літературна мова в її взаємодії з територіальними діалектами, Київ, «Наукова думка», 1977.

Подано до редакції 01.12.2008

УДК 392.37(=14)

АКТУАЛЬНІСТЬ ВИВЧЕННЯ ЕТНОПЕДАГОГІЧНИХ ТРАДИЦІЙ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ГРЕКІВ В УМОВАХ ПОЛІЕТНІЧНОГО КРИМУ

Майборода Юлія Володимирівна
асистент кафедри теорії та практики перекладу
Севастопольський національний технічний університет
аспірант кафедри педагогіки
РВУЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Постановка проблеми. У сучасних умовах великого значення набувають дослідження особливостей етнічної історії, традиційної культури і мов народів, що здавна проживають на Україні, які забезпечують рівноправне співіснування корінних народів і національних меншин, сприяє відродженню і розвитку їх культури

Культура греків Криму - яскрава маловивчена грань в історії багатонаціонального українського народу. Недостатньо дбайливе відношення до вивчення духовної спадщини греків Криму призводить до випадання важливого пласта регіонального культурного феномена краю.

Значні соціальні і політичні зміни, події, в Україні викликали великий інтерес до питань етнічної історії і культури, у тому числі і педагогічної культури, національних меншин, що проживають на території України. Особливо це помітно в Криму: після депортації в 1941-1944 рр. вірмен, татар, греків, болгар, і німців дослідження їх історії, культури і етнографіки були припинені аж до початку 90-х рр. ці теми практично були закриті для публікації [2, с.255].

«Національна доктрина розвитку освіти України в XXI сторіччі» визначає стратегію і основні напрями розвитку сучасної освіти, серед яких пріоритетними є виховання особи, яка усвідомлює свою приналежності до українського народу, збереження і збагачення українських культурно-історичних традицій, виховання шанобливого відношення до національних святинь, формування національних і загальнолюдських цінностей [3].

На сучасному етапі перед вченими постає завдання не тільки всестороннього вивчення етносів, що живуть в Україні, але і дослідження механізму формування національних культур і духовних цінностей народу, шляхів досягнення міжетнічної злагоди. Щоб зрозуміти національний характер, психологію народу треба знати його звичаї і традиції, без яких неможливі етичний прогрес і формування історичної пам'яті народу. Таким чином, реалії

education process to separate disciplines. On the basis of questioning of graduates of technical college and interrogation of young experts with the experience up to 3 years have been revealed the defects of foreign language training at the high school and are formulated the criteria of efficiency increase of educational process on the foreign language employment. The attempt to raise the learning efficiency of students of technical college for German language on practical employment in a lecture hall at German technical faculty of DonNTU has failed for a variety of causes. The introduction of the multimedia training program has solved this problem.

Keywords: the practical employment in a lecture hall, alternative employment, the computer training environment, the multimedia training program, foreign language training

Література

1. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. – М.: Педагогика, 1994. – 136 с.
2. Основи нових інформаційних технологій навчання: Посіб. для вчителів /За роц. Ю.І. Машбіца – К.: ТЗМН, 1997. – 264 с.
3. Жалдак М.И. Система роцес се учителя к использованию информационных технологий в учебном роцес се. – М.: Просвещение, 1989. – 48 с.
4. Пейперт С. Переворот в сознании: Дети, компьютеры и плодотворные идеи. – М.: Просвещение, 1989. – 224 с.
5. Булахова Я.В. Педагогические условия обучения иностранным языкам будущих инженеров-программистов средствами мультимедийных программ: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Луганск, 2007. – 315 с.

Подано до редакції 14.12.2008

УДК 371

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

Верба 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.Єр'омкіна, Т.Іванченко, С.Ілларионова, 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 між предметних зв'язків; необхідністю вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів на основі використання між предметних 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 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

вербів, душив, слізів (Львівська обл.); *ночі, радості, соли, молодості, пам'яти* (Івано-Франківська, Тернопільська обл.);

- закінчення –ом, –ем в О. відм. однини замість –ою, –єю: *руком, головою, ногом, землею, бровом* (Івано-Франківська, Тернопільська обл.);

- використання суфікса –ей: *щавей, горобей* (Волинська обл.);

- ненормативне вживання числівників на –цять : *дванайцят, двайцят, трийцят* (Тернопільська, Івано-Франківська обл.).

VIII. Особливості побудови речень:

- побудова речення з конструкціями з особово-чоловічими числівниками: *У мене є дває друга. Вуйко дав триє цукорки* (Івано-Франківська обл.);

- прийменникові конструкції з іменниками в різних відмінкових формах: *Я приїду о два тижні. Ми йдемо о дванайцят годин;*

- вживання у реченнях іменників у Р. відм. з прийменником до : *Мама взяла діжу до хліба. Ми нагріли води до купання* (Волинська, частково Львівська обл.);

- недоречне вживання прийменника за: *Ми пішли в ліс за ягодами. Хлопці поїхали за травою.* (Рівненська, Тернопільська обл.);

- узгодження присудка з підметом збірного значення: *Малеца радіють подарункам. Увесь народ святкують Різдво.* (Івано-Франківська, Львівська обл.);

- безприйменниковий зв'язок у реченнях: *Мені болит рука.*

- зайве вживання прийменників: *Мама порізала з ножом іменинний торт.*

- використання іменників З. відм. з прийменником у: *Віталік зайшов у хату. Ми з батьком на свята йдемо у Львів.*

- препозитивне використання частки ся у реченнях: *Вона мене ся питає. Я дуже ся стараю.* (Львівська, Івано-Франківська обл.);

- препозитивне розміщення допоміжного дієслова йняти: *Сьогодні меш копати бульбу.* (Львівська обл.);

- використання приставних слів сі, ме, те : *Нашо то йому сі дало? Чого ви так зажурились те? Тось ме ходили до бабусі.* (Івано-Франківська обл.).

6. Висновки. Розроблена та проаналізована класифікація помилок учнів початкових класів дозволяє окреслити перспективи подальших досліджень в розробці методики подолання мовленнєвих недоліків, характеристиці шляхів підвищення комунікативної вправності, як запоруки формування лінгвоукраїнознавчої компетенції молодшого школяра.

Резюме. Мовні деформації, лінгвоукраїнознавча компетенція.

Стаття присвячена проблемі мовленнєвих деформацій учнів початкових класів західного регіону України. Подається теоретичне обґрунтування актуальності даної проблеми. Зазначено, що грамотність учнівського мовлення залежить від впливу діалектного середовища. Мовна говірка, явище інтерференції стають гальмівними факторами нормативного мовлення. Розроблена класифікація мовних помилок дозволяє намітити технологію формування лінгвоукраїнознавчої компетенції учнів початкових класів.

Резюме. Языковое деформирование, лингвоукраиноведческая компетенция. Статья посвящена проблеме языковых деформирований учеников начальных классов западного региона Украины. Подается теоретическое обоснование данной проблемы. Отмечено, что грамотность речи учеников зависит от влияния диалектной среды. Явления интерференции являются тормозящими факторами нормативной речи. Разработанная классификация языковых ошибок позволяет наметить технологию формирования лингвоукраиноведческой компетенции учеников начальных классов.

Summary. Language deformations, lingvoukrainianstudying competence.

- зміщення наголосу на І-ий склад: *моя, твоя, нему, кажу, зроблю, куплю* (Івано-Франківська, Тернопільська та Львівська обл.);
- палаталізація приголосних перед фонемою [e]: *пельмені, Лена, сніжки, гіде, жилетка* (Рівненська обл.);
- поширення двофонемних сполук: губний + [л] або [н]: *голублята, сімня, пам'ять, м'ясо* (Волинська, Рівненська обл.);
- протетичний [г] у словах: *говес, Голя, гунук, говочі, гурок, гоко* (Волинська, Рівненська, Львівська обл.);
- збереження давнього [e] у складах з ненаголошеним голосним: *паметь, носеть, десеть, гнєздо, мешок* (Волинська, Львівська обл.).

V. Лексичні:

- русизми: *слідующий, конфети, виразити, стараюся, загоряти, ботінки, жадний* (поширені у всіх областях);
- мовні покручі: *трудовити, шумлячий, тризубиць, говорючий, свячать, крашать, найлудше, сладоці* (характерні для всіх областей);
- місцева говірка: *то є, обидвоє, там той, як ся чуєте, нему, то всьо, подождіть, прозьба, ніц немає, дальше* (Львівська обл.); *дивица, пуйдеи, перший, бомага, зобрать, цьо, помидор* (Волинська обл.); *вукно, лижко, кунь, мона, зара, оздьо, єйн, шеїсят* (Рівненська обл.); *згорів, долів, скорше, шо сі стало, було, взімі, дивитисі, сміятисі, повішай, потому* (Івано-Франківська обл.); *тутка, двіста, був написав, пецца, дваїсіт, штири* (Тернопільська обл.).

VI. Діалектизми:

- львівські: *зуна, скоро, всьо, найліпше, бульба, встидатися, оселя, люб'єзніша, ясік*;
- волинські: *запоїни, больница, матра, щавей, пательня, навертус*;
- рівненські: *хрищона, моцаки, холодница, квасець, люстро, ровер*;
- тернопільські: *калабана, путня, цукорок, мандрути, рискаль, начиння*;
- івано-франківські: *слоїк, хопта, шафлик, канка, файно, хутко, нинько, дідо, вуйко, стрийко, дівойка, гето, гетая*.

VII. Помилки у вживанні граматичних форм:

- вживання категорії числа: *сходяться моя рідня, я будимо їсти, родина мене не скривджують, це свято святкують уся Україна* (характерне для всіх областей);
- неправильне вживання збірних числівників: *три поросят, два телятів* (всі області);
- вживання російських закінчень: *зі всією сім'єю, під ялинкою, з чаєм, вареники з сметаной* (Рівненська, Тернопільська обл.);
- зміна роду та числа іменників: *картоплі, посуда, шкаф, мебель* (Рівненська, Тернопільська обл.);
- вживання російських форм найвищого ступеня порівняння прикметників, а також невідмінюваних форм: *самий лутший, самий веселий, самий вірний, був самим заднім, був старше мене* (Рівненська обл.);
- ненормативне закінчення іменників М. відм. однини: *обов'язки по господарстві, дивлюся по телевізорі*;
- порушення закінчення іменників Р. відм. множини: *їздимо до дідусів і бабусів, хатей, бабей, губей, коровей* (Рівненська, Волинська обл.); *водів,*

змісту освіти (В.Ільченко, В.Лозова, Н.Кузьміна, О.Мороз, О.Савченко); наукової праці, в яких досліджується проблема між предметних зв'язків у навчальному процесі (Т.Архіпова, І.Зверев, А.Єрмокін, 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 усномовленнєве 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 вивчовання 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.

Висновки. Отже, актуальність порушеної проблеми обумовлюється недостатньою обґрунтованістю її теоретично-практичного аспекту, а також нагальною необхідністю у подоланні суперечностей, що склалися між

- правопис слів з ненаголошеними голосними: *грчаники, печиво, спикотний*;
- слова без подвоєння букв на позначення м'яких подовжених приголосних: *обличя, покутя, помешканя*;
- зайве вживання подвоєних букв: *куття, варенники, засмучений*;
- вживання дієслівних закінчень у 3 особі дійсного способу: *стелиця, подобасця, знайомляця*.

Однак нами зафіксовано багато специфічних помилок, які є часто вживаними у мовленні молодших школярів західного регіону.

IV. Орфоепічні :

- заміна фонемі [и] на [і] : *крихкій, чісту, жмуркі, крашанкі, мазуркі, батькі* (вживається у всіх областях);
- «акання» у вимові слів: *печане, катлети, чарвона, памідори, копчане, сядяємо, пагано* (Рівненська, Тернопільська обл.);
- зниження артикуляції фонемі [і] до [и] у коренях слів: *шисть, нияк, звидки, тилько, загрибасмо, очи, цилій* (Рівненська, Волинська обл.);
- звуження артикуляції голосних звуків до фонемі [у]: *гулува, кубаса, пуйдеи, вул* (у всіх областях);
- збереження у вимові давнього [о], що є відбитком старослов'янської мови: *олюблине, галасовати, дякою, шанувати, куповали, пошов, скілько, зобратъ* (у всіх областях);
- вимова твердого звука [р] замість м'якого: *вечерати, зора, расно, порадок, бура, говору, трасу, втрох* (Волинська, частково Рівненська та Львівська обл.);
- вживання твердих звуків [т],[с] замість м'яких: *робит, ходит, їст, зробилос, загоїлос, якес, дес* (Волинська, Івано-Франківська обл.);
- вживання твердого звука [ц]: *вулиця, хлопец, палица, спідниця* (Івано-Франківська, частково Волинська обл.);
- збереження давнього закінчення у особі дійсного способу –е в іменниках середнього роду в Н. в. одн.: *житте, голле, зілле, насінне, платте* (Рівненська, Волинська обл.);
- флексія –о у власних назвах: *Льонько, Петьо, Женьо, Кольо, Вітьо* (поширена у Волинській області);
- усічення закінчень дієслів I дієвідміни теперішнього часу: *запалоїм, граїм, лягаїм, бігаїм, встаєм* (у всіх областях);
- усічення дієслівних закінчень 3-ої особи однини II дієвідміни: *ходе, носе, просе, говоре, виходе, ставе* (Львівська, Івано-Франківська обл.);
- ненормативне закінчення прислівників: *кудою, сюдою, тудою* (Волинська, Рівненська, Тернопільська обл.);
- приставний звук [й] у прикметниках та прислівниках вищого і найвищого ступенів порівняння: *гарнійше, добрійший, скорійше, поганійше* (всі області);
- звукосполучення [йі] у вимові слів: *троїридна, їден, їднаковий* (Волинська, Івано-Франківська обл.);
- заміна звукосполучення [шч] на [ш]: *ше, шось, тому шо, нашо* (у всіх областях);

Г.М. Мукан, П.С. Ткачук.

3. Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Питання відхилень у мовленні молодших школярів від норм сучасної української мови під впливом західного діалекту, як гальмівного чинника у формуванні лінгвоукраїнознавчої компетенції учнів, ніким поки що не розкрито. Як стверджує І.Г. Матвіяс: «для діалектної мікросистеми-говірки характерна єдність усіх елементів фонетичного, акцентуаційного, морфологічного, синтаксичного і лексичного рівнів» [3,7]. Тема є актуальною, тому що саме в початкових класах закладаються основи знань, умінь і навичок українського нормативного мовлення. Адже правильна вимова слів полегшує сприйняття і засвоєння інформації і свідчить про мовленнєву обізнаність (компетенцію).

4. Формулювання цілей доповіді. У статті ми ставимо завдання: виявити стан мовлення молодших школярів західного регіону, розробити класифікацію лексичних, орфографічних, морфологічних, мовних помилок, намітити технологію формування лінгвоукраїнознавчої компетенції учнів початкових класів.

Об'єктом дослідження стало мовлення учнів шкіл Івано-Франківської, Тернопільської, Рівненської, Волинської та Львівської областей.

5. Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз мовлення учнів, відвідування уроків рідної мови, читання та інших занять, бесіди з учнями, перевірка письмових робіт, систематичне спостереження за якістю усного та писемного мовлення дали підставу визначити типові помилки, що порушують нормативне українське мовлення учнів означеного регіону. У школах західних областей України зустрічається багато помилок, типових для решти регіонів. Отже, ми виділили такі групи помилок:

I. Орфографічні:

- відсутність м'якого знака: *будласка, холодец, радіст;*
- правопис прислівників: *над вечір, до дому, що року;*
- написання іменників, займенників з прийменниками: *дошколи, знетерпінням, вней, зкимось;*
- відсутність апострофа: *піря, сузіря, вялий;*
- недоцільне вживання апострофа: *тьм'яний, св'ято, духм'яний;*
- відсутність великої літери у власних назвах: *зелені свята, різдво, дід мороз;*
- вживання спрощених варіантів африкатів дж, дз: *хожу, прихожу, зеркало;*
- написання частки не з прикметниками та дієсловами: *не посидючий, не дужий, незнати, невміти.*

II. Вимовні та фонетико-графічні:

- заміна дзвінких приголосних глухими: *залюпки, солоткий, сніх;*
- заміна глухих приголосних дзвінками: *салад, шабка, Велидень;*
- заміна на письмі літери щ звукосполученням [шч]: *краише, ледашчо, Водохрешча;*
- вживання іншої букви замість потрібної: *синвол, оселенці;*
- зайве вживання м'якого знака: *чесьть, український, господарь.*

III. Морфолого-орфографічні:

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 статті 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. Славѣнин В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Славѣнин, А. И. Мищенко // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79–84.

Подано до редакції 11.12.2008

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 XXI 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 ціннісним 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.Свєдковиков, 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.

Складності 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 вміння 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

воспитательные функции судебного приговора. Объясняются психологические аспекты принятия решения и вынесения приговора судом.

Ключевые слова: оправдание, реабилитация, приговор, суд, психологические аспекты.

Summary. Methodological and psychological principles of verdict of not guilty are examined in the article. History of development of institute of acquittal from antiquity to contemporaneity is examined. A concept «acquittals» and «rehabilitation» is correlated. Educate functions of judicial sentence are analysed. The psychological aspects of decision-making and pronouncement of sentence of cramps are explained.

Keywords: acquittal, rehabilitation, sentence, court, psychological aspects.

Література

1. Абрамов Алексей Владимирович. Оправдание в уголовном процессе : Дис. канд. юрид. наук: 12.00.09 – Н. Новгород, 2005 206 с.
2. Якупов Д.А. Проблема обвинительного и оправдательного уклонов в уголовном судопроизводстве. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата юридических наук. Москва -1999. 35 с.
3. http://www.yabloko.r4/alt/Persons/Mizul/Miz_book.htm
4. http://www.mirrabort.com/work/work_38765.html
5. http://planetadisser.com/see/dis_77592.html
6. http://planetadisser.com/see/dis_32215.htm

Подано до редакції 12.12.2008

УДК 372. 461 (477.8)

МОВЛЕННСВІ ДЕФОРМАЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАХІДНОГО РЕГІОНУ УКРАЇНИ

Лук'яник Людмила, аспірантка

Рівненський державний гуманітарний університет

1. Постановка проблеми. Основна мета шкільного курсу української мови в початкових класах полягає у вихованні національно-мовної особистості, у формуванні мовленнєвої компетенції. На думку М.С. Вашуленка, «мовленнєва діяльність у цьому процесі постає одночасно метою, змістом, формою і засобом навчання» [1 , 3].

У мовленні мешканців західного регіону поширені запозичення з білоруської, польської, молдавської, угорської та румунської мов, що зумовлено історичним минулим України. Українська мова зазнала асиміляції з боку завойовників: колонізацію, оніменчення, румунізацію та русифікацію.

Характерний вплив на нормативне літературне мовлення має місцева говірка та діалект. Нині державна мова зазнає впливу російської мови, що призводить до вживання русизмів, так званого «суржику».

2. Аналіз останніх досліджень. Стан і особливості функціонування сучасної української мови в умовах місцевої говірки та діалектів Західної України досліджували ряд вчених-мовознавців: Ф. Жилко, В.М. Жирмунський, М.А.Жовтобрюх, В.В. Кобилянський, І. Данькевич, П.П. Плющ. Питання походження західних говорів стало об'єктом дослідження Й.О. Дзензелівського [2].

Ненормоване мовлення під впливом явища інтерференції, регіонального діалекту, говірки, мовних покручів розглядається у лінгвістичній і методичній літературі (Б.Д. Антоненко-Давидович, І.М. Дзюба, О.А. Дорошенко, О. Сербенська, М. Лесюк, В.М. Русанівський).

Грамотність учнівського мовлення перебуває у залежності від впливу діалектного середовища, що побутує в певному регіоні проживання. Питанню подолання діалектизмів, а саме фонетичних, граматичних, орфоепічних, лексичних невправностей присвятили наукові праці В.В. Гришук,

Г.Л. Аркушин, Ф.Й. Бабій, Н.Д. Бабич, Г.О. Козачук, А.Я. Мановицька,

Наступним психологічним аспектом прийняття вироку є достатньо точне і правильне формулювання змісту переконання суду. Згідно з Г.І. Алєйніковим, вироком, заснованим на законі і постановленим відповідно до вимог закону, суд від імені держави дає оцінку діянню підсудного як злочинному або не злочинному. При встановленні вини суд застосовує до винного передбачені законом заходи кримінального покарання. При встановленні невинності підсудного суд виправдовує його і своїм вироком повністю відновлює невинного у всіх правах, негайно скасовує усі обмеження, якщо вони застосовувалися. Вирок суду має величезне виховне значення. Викриваючи небезпечні для суспільства дії злочинців і застосовуючи до них передбачені законом заходи покарання, суд привертає увагу громадськості до боротьби з правопорушеннями, створює обстановку нетерпимості до злочинів, причин і умов, що їх породжують. Вирок суду попереджає правопорушення серед нестійких членів суспільства і служить вихованню засудженого.

Отже, психологічні аспекти прийняття та виголошення вироку є доволі важливими для прийняття об'єктивного вироку. Як відзначає А. У. Дулов «На стадії виголошення вироку виконується і виховна функція. Кожен вирок, рішення покликані виховувати. При винесенні і написанні вироку суддя завжди повинен пам'ятати, що всякий вирок, як писав А. Ф. Коні, повинен завжди задовольняти етичному відчуттю людей, у тому числі і самого підсудного. Виховна дія вироку буде досягнута в тому випадку, якщо він розуміється всіма присутніми, якщо він відповідає їх етичному переконанню, заснованому на правосвідомості" [5].

Висновок. Інститут виправдання має ґрунтовний і глибокий характер в науковій літературі. Враховуючи те, що дослідження психологічних аспектів виправдувального вироку є малокількісними та фрагментарними, існує потреба в дослідженні даної проблеми. Виправдувальний вирок - це основний акт правосуддя, що володіє властивостями обов'язковості, винятковості, незмінності, істинності, завершує стадію судового розгляду, зокрема, і кримінальне судочинство в цілому, суть якого полягає у встановленні судом невинності особи у скоєнні злочину, інкримінованого йому органами попереднього розслідування. Історія процесуального інституту виправдання має таке ж глибоке і стародавнє коріння, що і сам кримінальний процес. Найважливіші постулати виправдання історично отримали письмове закріплення в усесвітньо відомих релігійних першоджерелах - Торі, біблейському Старому Завіті і Корані. Оскільки виправдувальна і судова діяльність пов'язана не лише з системою права, а й з людськими відносинами, сприйняттям, розумовою та інтелектуальною діяльністю, є достатньо важливим приділяти увагу психологічним факторам виправдувального процесу і вироку.

Резюме. В статті розглядаються методологічні та психологічні засади виправдувального вироку. Розкривається історія розвитку інституту виправдання з античності до сучасності. Співвідносяться поняття «виправдання» та «реабілітація». Аналізуються виховні функції судового вироку. Пояснюються психологічні аспекти прийняття рішення та винесення вироку судом.

Ключові слова: виправдання, реабілітація, вирок, суд, психологічні аспекти.

Резюме. В статье рассматриваются методологические и психологические принципы оправдательного приговора. Раскрывается история развития института оправдания с античности до современности. Соотносятся понятия «оправдания» и «реабилитация». Анализируются

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 *гіпотези*, 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); наукові праці, в яких розкриваються теоретичні засади змісту освіти (В.Гльченко, 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 12.12.2008

стадія протікає в умовах специфічних відносин, які виникають лише між складом суддів. Такі специфічні умови зобов'язують суддів проявляти підвищену психічну активність і увагу при обговоренні всіх питань, будувати свої внутрішньколективні відносини на принципах психологічних закономірностей спілкування.

Колегіальне обговорення в дорадчій кімнаті знижує гостроту емоційної дії інформації, сприйнятої кожним з суддів в процесі судового слідства, забезпечує більш повне і точне сприйняття інформації.

Важливим психологічним аспектом проведення наради є дотримання певної послідовності в діяльності суддів відповідно до регламенту Карно-процесуального кодексу. Вимога закону щодо того, що кожне питання повинне бути поставлено в ясній і зрозумілій формі, щоб на нього можна було отримати однозначну відповідь являє собою не тільки важливий юридичний аспект, але й психологічний. Оскільки необхідним психологічним правилом роботи з інформацією є те, що вона повинна бути зрозуміла усім членам процесу в достатньо однаковій мірі. Це дозволить уникнути вад сприйняття та можливих на цьому тлі конфліктів.

Наступним психологічним аспектом прийняття суддівського вироку є запобігання впливу авторитетності головуючого. У зв'язку з цим закон зобов'язує його висловлювати свою думку останнім. Як показують психологічні дослідження закономірностей спілкування, за наявності в групі фахівця у певній галузі знання в ході сумісного рішення питань решта членів групи схильна погоджуватися з його думкою, що може в достатній мірі вплинути на прийняття виправдувального вироку.

Тому, в усіх випадках нарада суддів починається з виявлення головуючим думок засідателів, тільки після цього голова суду висловлює власне переконання з вирішувального питання.

Проте, як це стає зрозумілим з аналізу літератури, іншого характеру набуває нарада суддів, коли думки суддів розділяються. Саме в цих моментах доволі актуальними є знання психологічної науки.

У подібних випадках, юридичні психологи рекомендують наступне: виявляти ті докази, на підставі яких формувалися у суддів особисті переконання; аналізувати не тільки переконання одного судді, але і всього складу суду; приступають до оцінки доказів лише в їх сукупності.

В подібних випадках необхідними є наступні психологічні навички: уміння переконливо доводити необхідний зв'язок фактів та обставин. Даний психологічний стан, що відрізняється свідомістю і остаточною, створює передумови для ухвалення колективного рішення у справі, що розглядається.

Залежно від характеру ухваленого рішення складатиметься відповідний вирок. Так, якщо формується переконання про невинність підсудного, то ухвалюється рішення про його виправдання або направлення справи на додаткове розслідування, що викликає складання виправдувального вироку.

Переконання про винність підсудного спричиняє за собою ухвалення рішення про його засудження і призначення йому кримінального покарання, для чого складається звинувачувальний вирок. У всіх цих і інших випадках основою процесуального документа служить колективне переконання суду [6].

Серйозна суперечка в доктрині кримінального процесу, виникла з питання про взаємозв'язок понять «виправдання» і «реабілітація», вирішення якого багато в чому впливає на наукову оцінку галузевої приналежності відповідних правових норм і теоретичну спрямованість дослідження. У середовищі учених-процесуалістів існує декілька точок зору на термінологічне співвідношення вказаних категорій.

Б.Т. Безлепкин, А.Г. Еділян, А.І. Столмаков, І.А. Лібус схилиються до отождошення понять «виправдання» і «реабілітація», надаючи їм синонімічне значення.

У визначенні Б.Т. Безлепкина реабілітація - це «виправдання судом підсудного або припинення кримінальної справи відносно засудженого, обвинуваченого, а також підозрюваного, за відсутністю події або складу злочину, зважаючи на недоведеність участі звинуваченого в здійсненні злочину, а рівно по інших підставах, що є різними варіантами перерахованих умов і обставин» [1, с.77].

Р.М. Оганесян, аналогічно міркуючи, дає визначення виправдувальному вироку як акту державної влади, реабілітуючому громадянина. Використання понять «виправдання» і «реабілітація» як взаємозамінні також зустрічається в роботах Ч.С. Касумова і ін.

У пізнішій науковій літературі кримінальному процесу така позиція піддалася аргументованій критиці як з боку дослідників питань реабілітації, так і проблем оправдання. При цьому абсолютна більшість авторів солідарна в тому, що поняття «реабілітація» має ширший сенс, ніж «виправдання».

Т.Т. Таджиев, розглядає реабілітацію як «вирішення правомочного правоохоронного органу, викладене в передбаченому законом карно-процесуальному акті і констатує, що відсутні або не встановлені подія або склад злочину, або не доведена участь в скоєнні злочину даної особи». Разом з тим, він погоджувався, що «реабілітація означає не тільки виправдання підсудного..., але і насту що пили... у зв'язку з цим правові наслідки, включаючи і відшкодування як морального, так і матеріального збитку, заповіданого необгрунтованим затриманням, притяганням до кримінальної відповідальності або осудженням». Розкрите Т.Т. Таджиевим визначення реабілітації, повністю охоплює діяльність по виголошенню виправдувального вироку, але не вичерпується їй: «...реабілітація - це процес, що починається з ухвали виправдувального вироку і включає відміну запобіжного заходу, зняття арешту з майна і т.д.».

Н.Я. Шило також визнає, що реабілітація починається з моменту винесення ухвали, що затверджує невинність громадянина, але при цьому відзначає, реабілітація супроводжується вживанням заходів по відновленню його в правах. Таким чином, на думку Н.Я. Шило, поняття реабілітації також включає комплекс цивільно-правових заходів щодо відшкодуванню заподіяної шкоди.

Проаналізуємо психологічні аспекти виправдувального вироку в контексті загальних психологічних засад прийняття суддівського вироку.

Як це визначено в законодавстві та юридичній науці, виголошення вироку є завершальною стадією судового розгляду. З погляду юридичної психології ця

УДК 7.032

ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО КАТЕГОРІЮ «СМАК» В ІСТОРІЇ ФІЛОСОФСЬКО-ЕСТЕТИЧНОЇ ДУМКИ XVII - XVIII ст.

Гуров Сергій Юрійович, асистент

Мелітопольський державний педагогічний університет

Постановка проблеми. В сучасних умовах, коли одним із головних завдань освіти в Україні є ціннісна значущість людської особистості як носія духовності, проблема художнього смаку молоді набуває особливої актуальності. В державних документах – Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Концепції загальної місцевої освіти, Національній державній комплексній програмі естетичного виховання (проект), Державній програмі «Вчитель» – наголошується на необхідності формування особистості, яка характеризується шанобливим ставленням до культури, мистецтва, історії та має можливість формувати естетичні почуття, художній смак, інтереси та художні ідеали [1].

Оскільки духовний потенціал людства визначається розвитком кожної окремої особистості, то формування художнього смаку майбутнього вчителя є найважливішим завданням сучасної системи професійної освіти.

Аналіз останніх досліджень Філософські аспекти проблеми смаку як естетичної категорії висвітлено у дослідженнях Л.Антонової, Н.Арініної, О.Бурова, М.Кагана, М.Киященка, М.Колесника, Л.Левчук, М.Лейзерова, О.Лосева, І.Маца, А.Молчанової, В.Розумного, В.Сктерщикова, В.Шестакова, Є.Шимунка, Є.Яковлева. Складність та багатоаспектність проблеми зумовлює актуальність її наукового дослідження.

Мета статті – визначити роль художнього смаку у контексті культурно-історичних умов його виникнення й розвитку.

Виклад основного матеріалу. В художньому смаку сфокусовані критерії естетичної оцінки всіх сфер життєдіяльності людини. Художній смак виступає інваріантною основою для створення особистісно-унікальних форм поведінки, мислення і творчої діяльності особистості. Тому намагання художнього втілення явищ навколишньої дійсності було притаманне всім народам з давніх часів. Посилений інтерес до розуміння сутності смаку, виявлення його оцінно-пізнавального характеру виникає в епоху Відродження (Джордано Бруно, Леонардо да Вінчі та ін.)

Зміцнення матеріалістичних засад у підході до проблем смаку, ствердження автономії мистецтва у художньому вихованні, подолання схоластичних догм стало історичним надбанням мислителів Відродження. Так, в результаті розвитку нових течій мистецтва, які ламали старі канони, категорія смаку стала предметом вивчення європейської науки у XVII ст. Епоха Відродження започаткувала розвиток індивідуальності, що вимагав суб'єктивної, самостійної оцінки художнього твору. Така оцінка ґрунтується на почутті естетичного задоволення, почутті художнього смаку. За дослідженнями А.Лосева та В.Шестакова, термін «смак» (латин. *gustus*) [7] не вживався в естетичному значенні в цей період і означав лише одне із смакових відчуттів. Як нова категорія естетики «смак» з'явився в естетичній літературі

на початку XVII ст. В цей період термін «смак» набуває більш глибокого змісту та стає поняттям, яке означає здатність розуміти і насолоджуватися красою та мистецтвом. Одним із перших, хто використав цей термін, був відомий іспанський філософ Грасіан-і-Моралес. У трактаті «Настільний віщун» (1647 р.), визначаючи три здібності людського пізнання: «творчий дух», «судження» й «пречудовий смак», Грасіан-і-Моралес смак відносив до пізнання прекрасного й оцінки творів мистецтва [7]. В цей період смак стає однією з основних категорій естетики в Європі.

Ф.Ларошфуко (1613-1680) назвав смак індивідуальною якістю людини: «В деяких людей розуму більш, ніж смаку, в інших смаку більш за розум. Людські уми не є такими різноманітними та примхливими, як смаки» [6, 214]. Французький філософ Ш.Бат'є (1713 – 1780) у трактаті «Витончені мистецтва зведені до єдиного принципу» (1746 г.) порівнює смак у мистецтві з інтелектом у науці. Він вважав, якщо інтелект має можливість розрізнити істину і неправду, то смак має можливість розрізнити гарне, погане і посереднє. За його уявою, смак є чимось середнім між розумом та почуттями. Бат'є вважав, що істинний смак – це природний смак, який можна виховувати і вдосконалювати [8].

На початку XVIII ст. поняття «смак» зустрічається в творах Бельгарда («Листи про гарний смак» 1708 г), дю Трамбле («Мова про смак» 1713), Рамблена («Історичний і філософські нариси про смак» 1721), Г.Жерарда («Про смак»), Вольпе, Гальвано Дела («Критика смаку»), Ф.Вольтера («Смак»)

Певним підсумком та узагальненням попередніх досліджень стала праця (стаття) Ф. Вольтера «Смак» для його «Філософського словника», де автор характеризує чудовий смак не тільки як здатність розпізнавати прекрасний твір, але і як потребу розібратися у всіх його специфічних рисах, відмінностях тощо. Вольтер писав: «Недостатність розуму – джерело зіпсованого смаку» [1, 268-269]. Цим твердженням філософ виявляє перебільшення раціонального елемента в смаку.

«Смак є схожим на філософію, й тому є надбанням маленького числа вибраних,» [1, 279] – вважав Вольтер і не виключав можливості розвитку смаків у всіх інших людей, але шляхом зусиль й витрат великої кількості часу: «Натовпом легко керувати під час народних заворушень, але щоб розвинути її художній смак, необхідно багато років» [1, 279].

Одним з перших у XVIII ст., хто почав критикувати класичні вчення про смак, був Ж.-Ж.Руссо. В його розумінні смаку намітилося відхилення у бік раціоналізму. Руссо визначає смак як здатність судження, яка "...судить про речі майже невловимі й слугує, якщо можна так сказати, балами для розуму" [9, 265]. Він стверджував, що смак надається всім людям від природи, а його розвиток і вдосконалення залежить від виховання й соціального оточення. Наявність естетичних смаків з розвитком соціального життя людей визначали також французькі філософи-матеріалісти XVIII століття – К.Гельвецій, Д.Дідро. Вони розглядали смак не тільки як естетичну й гносеологічну, але й соціальну категорію.

У трактаті «Про розум» К.Гельвеція особлива увага приділялась історичним умовам формування смаку. Автор зазначав, що існує зв'язок між

виправдувальну позицію, традиційно сприймався як той, що «виправдується», доводить свою невинність злочинця.

К. Мізуліна відзначає, що «ідея про кримінальний процес як державний кошт боротьби із злочинністю стала пануючою в суспільній свідомості всіх народів, тим більше відправників правосуддя». У зв'язку з цим, еволюція інституту виправдання мала вельми непросту історію, що відображає як багатий досвід справедливого правосуддя, так і безсторонні приклади репресивної процесуальної політики держави.

Найважливіші постулати судочинства історично отримали письмове закріплення в усесвітньо відомих релігійних першоджерелах - Торі, біблейському Старому Завіті і Корані.

Сучасні американські автори відзначають, що система кримінального судочинства в США засудженню невинного «віддає» перевагу виправданню винного. Держава усвідомлює всю тяжкість моральної шкоди від клейма засудження і покарання, супроводжуваного винесенням звинувачувального вироку невинному громадянину.

Перші згадки про процесуальний інститут виправдання йдуть від старогрецького судового права, згідно якому розгляд кримінальної справи в Ареопагу міг закінчитися виправдувальним вироком навіть при однаковості голосів архонтів [2, с.22].

У Стародавньому Римі існував суд присяжних, який виносив вердикт за наслідками голосування за допомогою використання табличок присяг. На табличках могло бути написано: для виправдання - «А» (absolvo - звільняю, виправдовую), «NL» (pip liquet) - недостатньо доказано. У республіканський період суди магістрату могли ухвалювати виправдувальні вироки, які були остаточними і не могли, на відміну від звинувачувальних, переглядатися народним зібранням. Схоже правило довгий час існувало в англійському кримінальному процесі, коли «...звинувачення не мало права оскаржити вироки, винесені за участю засідателів присяг, тобто апеляція на виправдувальний вердикт або на вирок за м'якістю покарання не признавалася допустимим».

У імперський період римської історії в умовах ескалації політичного терору, інститут виправдання тривалий час залишався незатребуваним і у край рідко використовувався як інструмент процесуальної влади імператорів.

Повертаючись до світських форм процесуальної діяльності, відзначимо, що в XVI в. у німецькому кримінальному процесі визначилися три різновиди судових вироків: виправдувальний, осуджуючий і такий, що залишає в підозрі (Кароліна)⁴⁰. До речі, сучасний карно-процесуальний кодекс ФРН передбачає вже чотири види вироків: окрім звинувачувального і виправдувального, ще і вирок про припинення справи, і вирок про призначення мерів виправлення і безпеки.

В цілій низці правових досліджень визначено наступні особливості виправдання [4]: висока значущість в системі кримінального процесу; забезпечення балансу інтересів особи і суспільства в кримінальному процесі; розширення гарантій прав сторін в судочинстві; процесуальна діяльність; особлива карно-процесуальна підфункція.

УКД 343.95+343.154

ПОНЯТТЯ ВИПРАВДУВАЛЬНОГО ВИРОКУ: МЕТОДОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

Лисенко Олексій Ігорович, аспірант

Одеський національний університет ім. І.І. Мечникова

Постановка проблеми. В останні десятиліття спостерігаються зміни в правовій сфері державництва. Проте, позитивні зміни, які відбуваються потребують подальшого вдосконалення та закріплення. Разом з тим, хоча спостерігається загальний розвиток юридичної психології й досі існує проблема проведення досліджень з судової психології. Враховуючи те, що дослідження психологічних аспектів виправдувального вироку є малокількісними та фрагментарними, існує потреба в дослідженні даної проблеми.

Аналіз досліджень і публікацій. Інститут виправдання має ґрунтовний і глибокий характер в науковій літературі. Проблема виправдання почала пильно вивчатися ще в початку 1970-х рр. і освітлена в дослідженнях ряду вітчизняних вчених процесуалістів - Р.М. Оганесяна, Н.Н. Скворцова і М.Ф. Малікова. У пізнішій науці кримінального процесу інститут виправдання отримав подальшу теоретичну розробку в працях М.І. Пастухова, Т.Т. Таджиева, І.А. Лібуса, І.Л. Петрухіна, Г.М. Різника, Ю.Н. Седлецкого та ін..

Окремі автори зверталися і до проблеми виправдувального вироку: У. Д. Арсен'єв, Ю. М. Грошевой, А. Я. Дубінський, Ю. А. Іванов, В. З. Лукашевич, М. Ф. Маліков, Я. О. Мотовіловкер, Р. М. Оганесян, П. Ф. Пашкевич, В. М. Савицький, Ю. Н. Седлецький, Н. Н. Скворцов та ін. Дослідженню проблеми судового розсуду присвячені лише одиничні роботи, наприклад, таких авторів як В. Ф. Бохан, Е. Р. Веретехін, Ю. М. Грошевой та ін.

Метою статті є аналіз методологічних та психологічних засад виправдувального вироку.

Виклад основного матеріалу. Як вказує Г.І. Алейніков, виправдувальний вирок - це основний акт правосуддя, що володіє властивостями обов'язковості, винятковості, незмінності, істинності, завершує стадію судового розгляду, зокрема, і кримінальне судочинство в цілому, суть якого полягає у встановленні судом невинності особи у скоєнні злочину, інкримінованого йому органами попереднього розслідування. Однак, як засвідчує автор, незважаючи на важливість винесення судом остаточного рішення у справі, яка фактично реабілітує людину, на сьогодні кримінально-судова статистика свідчить про те, що судами виносяться дуже мала кількість виправдувальних вироків [3].

Історія процесуального інституту виправдання має таке ж глибоке і стародавнє коріння, що і сам кримінальний процес. Проте, розвиток даного інституту спочатку був ускладнений звинувачувальною концепцією карно-процесуальної діяльності держави.

Первинність звинувачення, що висувалося проти діяча шкоди, зумовлювала формування суб'єктивного відношення до виправдання як особливої процесуальної поведінки обвинуваченого, заперечливого свою провини і що відшукує доводи в свій захист. Обвинувачений, що займає

естетичними смаками та розвитком соціального життя людини. Французький філософ окреслив два основні типи смаку: смак звички, що формується під впливом моди, і свідомий смак. [2, 520].

На протязі французькому, а також італійському раціоналізму, в Англії філософською основою вчень про смак була сенсуалістична естетика, емпіричні принципи якої були близькими до матеріалізму (Дж.Локк, А.Шефтсбери, Ф.Хатчесон). Наявність двох протилежних спрямувань – матеріалістичного (Т.Гоббс, Дж.Локк), й ідеалістичного (Д.Юм) та боротьба між ними визначили подальшу розробку проблеми смаку.

В цілому для англійської естетики було характерним сенсуалістичне трактування смаку. Смак розглядається як внутрішнє почуття, адекватне до таких здібностей душі, як симпатія (А.Сміт), почуття задоволення. Завдяки цьому почуття культивуються, приводяться в гармонійний порядок здатність пізнання й моральні якості людини (Е.Берк, Дж.Локк, Ф.Хатчесон, А.Шефтсбери, Д.Юм).

Найбільш цінним у вченні англійських мислителів є те, що вони звернули увагу на психологічну природу смаку, знайшли зв'язок гносеології та соціології, а також виявили й охарактеризували основні протилежності смаку, приведені потім у відомих кантівських «антиноміях» смаку. Не випадково однією з головних проблем в естетиці XVIII ст. стала проблема норми смаку, якій присвятив свій трактат «Про норми смаку» відомий англійський філософ Давид Юм. Він ставив питання про те, чи є можливою єдина естетична культура, коли в колі смаків і естетичних оцінок існує повна розбіжність, що підтверджується виразом: «Про смаки не сперечаються». Даючи відповідь на це питання, Юм робить висновок про те, що «таку аксіому можна віднести як до фізичного, так й до духовного смаку». Таким чином, філософ під поняттям «духовний смак» розумів художній смак. Але «не всі здатні робити висновок про будь-який твір мистецтва чи підтвердити своє чуття як норми прекрасного.» [4, 152].

Англійський філософ Едмунд Берк був продовжувачем сенсуалістичної традиції у поясненні категорії смаку. Берк розкриває сутність фрази «про смаки не сперечаються». Філософ стверджує, що ніхто не може відповісти, яке задоволення чи страждання здобуде людина від смаку якогось предмета. Смак, на думку Е.Берка, є індивідуальним та поєднує у собі особисті та суспільні чинники.

На думку Дж.Локка, норми й правила суспільної поведінки будуть легкими й приємними для людини, якщо виховати у неї смаки, які б стали звичними для людини. Англійський естет XVIII ст. А.Шефтсбері вважав, що гарний смак – це той світ, що нас миттєво сприймає й пронизує усе наше ество ще до того, як у дію вступає наш інтелект.

Вчення про смак мало значне поширення в Німеччині. Категорію смаку німецькі просвітники Й.Вінкельман, А.Менгс, Ф.Шіллер, Й.Гердер, Й.Зульцер, Р.Менгле вважали однією з пізнавальних здібностей людини та ставили в один ряд з «моральним почуттям» та «розумом» [4].

Й.Вінкельман, оцінюючи стародавнє грецьке мистецтво, дійшов висновку про те, що мистецтво Греції розвинулось завдяки «гарному смаку». На його

думку, для того, щоб стати відомим, необхідно втілювати в життя культурну спадщину [4, 491]. А. Менге вважав, що смак є соціальною якістю та стверджував, що він може еволюціонувати та формуватися [4, 491].

Так, за вченням Й. Зюльцера, смак є «...нічим іншим, як здатністю відчувати красу, в той час як розум є здатністю пізнавати справжнє, досконале, вірне, то моральне відчуття є здатністю відчувати добро» [4, 491]. Й. Зюльцер зумів теоретично обґрунтувати та систематизувати класичну теорію смаку. У «Загальній теорії красеного мистецтва» він зазначив, що смак є пізнавальною здібністю поряд з «моральним почуттям» і «розумом». Ми поділяємо думку відомого німецького філософа з приводу того, що така здібність є не тільки реакцією пасивного сприйняття, але й засобом художньої творчості. На нашу думку, справжній митець формується лише тоді, коли він здатний поєднати власний талант зі смаком і розумом.

Проблема смаку в епоху німецького просвітництва цікавила таких видатних філософів, як і І. Кант, Ф. Шеллінг та Г. Гегель. Вагомий внесок у розробку проблеми смаку зробив німецький філософ Іммануїл Кант. В його "Критиці здатності до судження" (1790 р.) смак виступає як центральна категорія естетики. На думку цього філософа, смак, як рефлексивна здібність, не може будь-де запозичувати свої закони, а тому він приписує їх природі. Він вважає, що смак – це не здатність до пізнання, віддзеркалення, а лише «...здатність судити про предмет чи про спосіб уявлення на підставі задоволення чи незадоволення, позбавленого будь-якого інтересу» [5, 212].

За твердженням І. Канта, смак є явищем не тільки індивідуальним, а й суспільним за своєю природою. Ця природа і є джерелом постійних суперечок про смаки: симпатії та антипатії, прояву зацікавленості до предметів чи явищ однієї категорії і виявлення повної байдужості до предметів чи явищ іншої категорії. Такі суперечки про естетичні і художні смаки, на думку Г. Апресяна, мають великий виховний потенціал, бо за їх допомогою стверджуються смаки. Ці суперечки активізують розвиток естетичної культури, а особливо художньої творчості.

Великим науковим надбанням німецького мислителя вважається виявлення й формулювання антиномії смаку. Треба зазначити, що у вченні Канта існує багато діалектичних моментів, однак, прийнявши здатність естетичного судження за апіорну дану суб'єкта, цей видатний мислитель в розумінні смаку залишився на позиціях ідеалізму [107].

Філософія І. Канта мала великий вплив на формування естетичних поглядів його сучасника Й. Шіллера. Великий теоретик вірив у силу естетичного виховання і покладався на те, що лише через прекрасне лежить шлях до свободи, коли пише: «...лише смак привносить гармонію в суспільство, бо він створює гармонію в суб'єкті» [10, 356]. Представник об'єктивного ідеалізму німецький філософ Г. Гегель дав критичний аналіз вченню Канта про смак. Даючи оцінку теорії Канта, філософ стверджував: що вона є вихідною точкою для справжнього осягнення прекрасного в мистецтві. Але все ж таки тільки шляхом подолання недоліків кантівського розуміння це осягнення могло прокласти собі шлях як найвище розуміння справжньої єдності необхідності та волі, особливого та загального, чуттєвого та

створенню сприятливих розумів для розвитку особистості підлітка. Оскільки найбільш ефективною формою колекційного впливу на підлітків є групова, доцільно, на наш погляд, є проведення корекційного тренінгу, спрямованого на невеликування негативних наслідків сімейного виховання.

Висновки. Отже, діти із сімей, в яких не навчають поступливості, агресивні й запальні. Від них відвертаються батьки, друзі, та й у самого підлітка складається досить негативний образ «самого себе». Якщо батькам не вистає вміння навчити дитину слідувати певним правилам поведінки, його манерою стають непоко́ра і пущені в хід кулаки. Цей стиль стає домінуючим у відносинах з людьми. Тому своєчасне виявлення і виправлення помилок сімейного виховання є запорукою вдалого коректування негативних рис особистості підлітка.

Summary. In life of every human, parents play an important and responsible role. Children imitate and strive to be like mother and father. Family conflicts, lack of love, parental cruelty or inconsistencies in the penalties – that is not an exhaustive list of circumstances that harm children's psyche. The atmosphere of tension and conflict in the family situation applies to the development of the individual young person negatively. Disharmony of family relationships gave him samples of aggressive, volatile, hostile and asocial behavior. The importance of interpersonal relationships within the family and their influence on the formation of personality and behavior of adolescents is that a significant factor in emotional balance and mental health of teenagers – it is the stability of family environment.

Keywords: teenager, style of education, error of family education, the formation of personality, the type of personality.

Резюме. В жизни каждого человека родители играют большую и ответственную роль. Ребенок подражает, и стремится быть похожей на мать и отца. Семейные конфликты, недостаток любви, родительская жестокость или непоследовательность в системе наказаний – вот далеко не полный перечень обстоятельств, которые травмируют детскую психику. Атмосфера напряженности и конфликтности в семейной ситуации действует на развитие личности подростка негативно. Дисгармония семейных отношений дает ему образцы агрессивности, непостоянности, враждебности и асоциальны поведения. Важность межличностных отношений в семье и их влияние на формирование личности и поведения подростка заключается в том, что значимый фактор эмоциональной уравновешенности и психического здоровья подростка – это стабильность семейной среды.

Ключевые слова: подросток, стиль воспитания, ошибки семейного воспитания, формирование личности, тип личности.

Резюме. У житті кожної людини батьки грають велику і відповідальну роль. Дитина наслідує, і прагне бути схожою на матір і батька. Сімейні конфлікти, недолік любові, батьківська жорстокість або просто непослідовність в системі покарань – ось далеко не повний перелік обставин, що травмують дитячу психіку. Атмосфера напруженості і конфліктності в сімейній ситуації діє на розвиток особистості підлітка негативно. Дисгармонія сімейних відносин дає йому зразки агресивності, непостійності, ворожості і асоціальної поведінки. Важливість міжособистих відносин в сім'ї і їх вплив на формування особистості і поведінки підлітка полягає в тому, що значущий чинник емоційної врівноваженості і психічного здоров'я підлітка – це стабільність сімейного середовища.

Ключові слова: підліток, стиль виховання, помилки сімейного виховання, формування особистості, тип особистості.

Література

1. Аверин В. А. Психология детей и подростков : учеб. пособие. / В. А. Аверин – СПб : Союз, 1994. – 92 с.
2. Боришевский М. Й. Сім'я вихове громадянина. / М. Й. Боришевский – К., 1998. – 102 с.
3. Зверева О. Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание. / О. Л. Зверева, А. Н. Ганичева – М. : Академия, 2003. – 160 с.
4. Иванов Д. И. Психологичний аналіз системи дитячо-батьківських відносин в парадімі глибинної психології : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Д. И. Иванов. – Одеса, 2005. – 20 с.
5. Иванцова А. К. Про роботу з проблемними сім'ями / А. К. Иванцова // Воспитание школьника. – 2003. – №10. – С. 18 – 20
6. Ключева Н. В. Психолог и семья: диагностика, консультации, тренинг. / Н. В. Ключева – Ярославль : Академия развития, 2002. – 160 с.
7. Торохтій В. С. Методика діагностики психологічного здоров'я сім'ї / В. С. Торохтій // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №9. – С. 30 – 35

Подано до редакції 29.12.2008

психотерапії (WIPPF), методика PARI, тест-опитувальник батьківського відношення (А.Я Варга, В.В. Столін) Висбаденский, проєктивна методика «Три дерева», проєктивна методика «Кінетичний малюнок сім'ї» і т.д. [6, 7].

В результаті вивчення вищеперелічених методик, нами був сформований діагностичний комплекс нашого дослідження. Його склали проєктивна методика «Кінетичний малюнок сім'ї» і тест-опитувальник батьківського відношення (А.Я.Варга, В.В. Столін). Дані методики, на наш погляд, найбільш адекватні меті дослідження і повною мірою дозволять визначити вплив стилю сімейного виховання на розвиток особистості підлітка. Для підтвердження достовірності отриманих даних нами було проведено опитувальник педагогічного колективу для виявлення соціально-психологічного типу особистості підлітка. В ході дослідницької роботи була проведена діагностика внутрісімейних відносин за допомогою проєктивної методики «Кінетичний малюнок сім'ї», проведений опитувальник педагогічного колективу для виявлення соціально-психологічного типу особистості підлітка, анкетування батьків за допомогою методики тест-опитувальник батьківського відношення, і виявлено, що одним з найбільш важливих чинників успішного розвитку особистості підлітка є сім'я, її сприятливий психологічний клімат.

Результати методики «Кінетичний малюнок сім'ї» показали, що у 35% підлітків в сім'ях переважає сприятлива ситуація, нормальна психологічна атмосфера. Але 45% сімей різною мірою характеризують відхилення у взаєминах між батьками і їх дітьми (наявність тривоги, конфліктності і інших негативних проявів), що несе згубний вплив на особовий розвиток підлітка.

Тест-опитувальник батьківського відношення (А.Я Варга, В.В. Столін) дозволив виявити найбільш високий відсоток батьків, які вважають підлітка маленьким невдахою, і відноситься до нього як до нетямуючої істоти, інфантилізує його. Так само було визначено, що більшість батьків авторитарні по відношенню до своїх дітей підліткового віку, проявляють гіперопіку. Проте дорослі показали невисокий рівень показника «соціально бажаний образ батьківського відношення». Отримані дані методик тест-опитувальника батьківського відношення і опитувальника для виявлення соціально-психологічного типу особистості підлітка корелюють з даними проєктивної методики «Кінетичний малюнок сім'ї».

На основі результатів дослідження нами були розроблені рекомендації для педагогів і батьків по виявленню і профілактиці негативного впливу стилів сімейного виховання на розвиток особистості підлітка. Дана профілактична робота повинна проводитися як в сім'ї, так і в навчальному закладі для того, щоб бути найбільш ефективною. Так, батькам рекомендується менш говорити, більше слухати і прислухатися до своєї дитини-підлітка, бути ввічливими, поважати відчуття і індивідуальність підлітка, включати підлітка у вирішення проблем, намагатися зрозуміти мотиви його поведінки. Застосовуючи дані рекомендації, можна усунути порушення в розвитку особистості підлітка, викликані негативними сімейними взаєминами.

На підставі результатів отриманих в ході констатуючого експерименту нами був зроблений висновок про необхідність подальшого проведення корекційної роботи з підлітками, їх батьками, а також педагогами по

розумового.

У своєму вченні, де розглядалась і сучасна дійсність, Гегель дійшов висновку про те, що цей світ є ворожим красі та художній творчості. Діалектик бачить антиестетичність оточуючого його світу у характері самого виробництва, яке пригнічувало свободу та ініціативу індивіду, призводило до відчуження його від суспільства. Висунення цієї проблеми було цінним та значним, але Гегель не розкрив справжні причини, що вели до деградації естетичного в капіталістичному суспільстві.

У XVII ст. проблемою смаку починають займатися відомі філософи, художники і теоретики мистецтва Росії. Погляди і теорії французьких, німецьких та англійських вчених щодо категорії смаку знайшли віддзеркалення у працях російських мислителів. Проблема смаків цікавила художника і педагога І.Урванова, теоретика мистецтв П.Чекалевського, вченого М.Ніколаєва [101].

Один із відомих російських поетів М.Державін у своїй творчості також приділяв увагу проблемі смаку [4, 817]. Так, на його думку, смак є головним засобом пізнання краси і оцінки всіх речей. Прагнучи об'єктивного підходу до визначення поняття смаку, поет стверджував, що смак – це відносне поняття, яке залежить від часу, історичних подій і традицій. М.Карамзін вказував, що судження смаку є зрозумілими для розуму і не підлягають законам свідомості.

О.Сумароков був одним із перших у Росії, хто запропонував детальне пояснення необхідності виховання смаку. У своїй статті «О разумении человеческого, по мнению Локка» автор доводив той факт, що людина може бути вченою, але тільки наявність розвиненого смаку дає підставу вважати її шляхетною.

Майже всі вчені, які займалися проблемою смаку у XVIII ст., визначали існування суперечок між загальним та індивідуальним, а також між смаками різних народів. Проблема виховання й розвитку смаків також була актуальною на той час серед учених Росії, Німеччини, Англії, Франції. Так, французькі просвітники вбачали суспільний прогрес у реформі естетичних смаків, де можна було б пов'язати досягнення нової моральної та естетичної культури із формуванням високих естетичних смаків. Англійські просвітники, спираючись на виховання та розвиток смаку, прагнули до побудови єдиної естетичної культури, яка могла б привести до гармонії такі протилежні якості людини, як себелюбство й симпатію, суспільні й приватні інтереси, егоїзм та товарищескість.

Таким чином, можна відмітити той факт, що видатні мислителі минулих століть відзначали емоційність та щирість як ознаки смаку, вказували на зв'язок смаку з відчуттєвим і розумовим боком. Деякі вчені ставили питання про цілісність смаку як синтезу основних людських здібностей (Е.Берк, Й.Зульцер, І.Кант та ін.) Такі видатні науковці, як Е.Берк, І.Кант, Д.Юм та ін. визначили суперечливу природу смаку. Через неспроможність аргументовано пояснити виявлені суперечності, вони наділили смак перевагами всіх видів пізнання – почуття й розуму, досвіду та інтуїції. Досить цінним внеском в теорію про смак слід визнати тези про вплив суспільних стосунків на розвиток смаку (А.Сміт), про історичні зміни смаків (Г.Гегель, І.Гердер та ін.), про

суспільну значущість смаку (Й.Зульцер, І.Кант), про зв'язок смаку із розвитком соціального життя (Г.Гегель, К.Гельвецій), та про проблему виховання смаку. Можна зробити висновок про те, що філософи минулого механічно розуміли діалектичне єднання природи смаку, вони не бачили діалектичного єднання безпосереднього та опосередкованого, загального, окремого та особливого, чуттєвого та раціонального у категорії смаку.

Резюме. У статті визначається роль художнього смаку у контексті культурно-історичних умов його виникнення й розвитку.

Ключові слова: смак, течії мистецтва, естетичне задоволення, естетичні погляди.

Резюме. В статті визначається роль художественного смаку в контексті культурно-історических умов його виникнення й розвитку.

Ключевые слова: вкус, течения искусства, эстетическое удовольствие, эстетические взгляды.

Summary. In the article the role of artistic taste is determined in the context of cultural and historical terms of his origin and development.

Keywords: taste, flows of art, aesthetically beautiful pleasure, aesthetically beautiful looks.

Література

1. Вольтер Ф.М. Эстетика. Статьи. Письма. Предисловия и рассуждения / Сост. В.Я. Бахмутский. – М.: Искусство, 1974. – 391с.
2. Гельвеций К. А. Сочинения: В 2 т. – М.: Мысль, 1973.–Т.1. – 647с.
3. Державна програма „Вчитель” // Освіта України. – 2002. – № 27. – С. 2– 7.
4. Зульцер История эстетики: Памятники мировой эстетической мысли. В 5-ти т. / Ред. коллегия: М.Ф. Овсянников – гл. ред. и др. – М.: Искусство, 1964. – Т. 2. – 835 с.
5. Кант И. Сочинения: В 6-ти т. Т.5. /Под общ. ред. В.Ф. Асмуса и др. – М.: Мысль, 1966. -564 с
6. Ларошфуко Ф. Мемуары. Максимумы. – Л.: Наука, 1971. – 280 с.
7. Лосев А.Ф., Шестаков В.П. История эстетических категорий. М.: Искусство 1965. - 374 с.
8. Лосев А.Ф., Шестаков В.П. Эстетический вкус // История эстетических категорий.– М.: Искусство, 1965. – С.258–293.
9. Руссо Ж.-Ж.Эмиль, или о воспитании // Педагогическое наследие. – М., 1989.– С. 199-295.
- 10.Шиллер Ф. Собр. Соч.: В 7-ми т.–М.: Худ. литер.,1957. – Т.6: Письма об эстетическом воспитании человека. – С.251–358.

Подано до редакції 11.12.2008

УДК 371

ЕСТЕТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В ІНСТИТУТАХ НАРОДНОЇ ОСВІТИ

Євтушенко В. О.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Питання виховання Людини, Особистості як духовної цінності – вічне в педагогічній науці. Відмінність людини від усіх інших істот полягає в наявності духовності, у розвитку інтелектуальних здібностей, здатності до творчості, до моральних та естетичних переживань.

Сьогодні педагогічна підготовка кадрів вихователів дошкільних закладів розглядається як така, що спрямована, передусім, на розвиток творчої особистості, розмаїття її виявлення, нестандартності, на вміння молодого фахівця дошкільного профілю реалізувати власний креативний потенціал у кожній освітній ситуації.

Підготовка студентів дошкільного факультету в педагогічних університетах проходить у багатьох напрямках, найбільш визначними з яких є розробка та уточнення завдань, змісту доступних для дітей дошкільного віку видів діяльності, удосконалення форм та методів виховної роботи, раціональна, грамотна, рефлексивна та творча організація педагогічного

Якщо батькам не вистачає умінь навчити дитину слідувати певним правилам поведінки, його манерою стають непокоря і агресія. Цей стиль спілкування стає домінуючим у відносинах з іншими людьми [4, с.6].

Важливість міжособових відносин в сім'ї і їх вплив на формування особистості і поведінки підлітка полягає в тому, що значущий чинник емоційної врівноваженості і психічного здоров'я дитини – це стабільність сімейного середовища. Велике значення має «якість» сім'ї, її виховна здатність. Сім'я, нездібна виховувати, приводить до серйозних порушень в процесі соціалізації дитини. Основний вплив на розвиток особистості людини має сім'я – батьки і родичі. Якщо у дітей погані відносини з одним або обома батьками, якщо діти відчувають, що їх вважають нікуди не придатними, або не відчувують батьківської підтримки, вони, можливо, виявляться втягнутими у злочинну діяльність, однолітки відзиватимуться про них як про агресивних; такі діти, ймовірно, поведуться агресивно по відношенню до своїх батьків.

Для формування власного «Я» підлітка вирішальним чинником є погляди і поведінка батьків. Завдяки їх правильній позиції підліток створює про себе певну думку. При суворій і відкидаючій позиції дитина відчуває страх і оцінює себе негативно. Виникнення у дітей різного типу порушень в поведінці, пов'язаних з сімейним середовищем, свідчить про зниження виховної функції батьківської сім'ї [1, 5].

Відомо, що сім'я як мала соціальна група є якнайкращим виховним середовищем. Проте деякі чинники, пов'язані зі складом сім'ї, станом її внутрішніх взаємин або виховально-невірними позиціями батьків, можуть викликати зниження виховної здатності сім'ї. Ці чинники можуть приводити до порушень в поведінці дітей і навіть до негативних явищ у формуванні їхньої особистості. Одним з чинників, що порушують виконання виховних функцій сім'ї, можуть бути зміни в її складі. Сім'я є такою малою групою, яка постійно розвивається і видозмінюється [2, с.57].

Стабільність сімейного середовища є важливим чинником для емоційної рівноваги і психічного здоров'я дитини. Розпад сім'ї, викликаний розлученням або роздільним мешканням батьків, завжди приносить глибоке потрясіння і залишає у дитини міцну образу, яку можна лише пом'якшити. Це явище – істотна суспільно-виховна проблема. Розлука з одним з батьків може привести до появи у дитини відчуття страху, депресію і ряд інших симптомів невроту. Атмосфера напруженості і конфліктних сімейних ситуацій діє на дитину різко негативно. Порушення такої стабільності сімейної системи може привести дитину, особливо в підлітковому і юнацькому віці, до пошуків опори зовні удома. У такому стані діти легше піддаються зовнішнім впливам, оскільки прагнуть до розрядки внутрішньої напруги. При цьому треба пам'ятати, що чим довільніше за часом розбіжності в сім'ї, тим сильніше їх негативний вплив на дитину [3, с.26].

У літературі описано безліч методик, що дозволяють провести дослідження по виявленню впливу стилю сімейного виховання на розвиток особистості підлітка. Серед них можна назвати наступні методики: методика Рене Шахраюючи, опитувальник до методу позитивної психотерапії і сімейної

4. Розробка рекомендацій для педагогів і батьків з виявлення та профілактики негативного впливу стилів сімейного виховання на розвиток особистості підлітка.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив встановити, що відношення батьків і дітей – складна проблема, у зв'язку з тим, що стиль взаємин між батьками і дітьми робить вплив на розвиток особистості підлітка. Її складність в прихованому характері людських відносин, в трудності і педантичності «зовнішнього проникнення» в них. У житті кожної людини батьки грають велику і відповідальну роль. Вони дають перші зразки поведінки. Дитина наслідує, і прагне бути схожою на матір і батька. Коли батьки розуміють, що багато в чому від них самих залежить формування особистості підлітка, то вони поводяться так, що всі їх вчинки і поведінка в цілому сприяють формуванню у дитини тих якостей і такого розуміння людських цінностей, які вони хочуть йому передати. Такий процес виховання можна вважати цілком свідомим, оскільки постійний контроль над своєю поведінкою, відношенням до інших людей, увагою до організації сімейного життя дозволяє виховувати дітей в найбільш сприятливих умовах, сприяючих їх всесторонньому і гармонійному розвитку.

Актуальність проблеми впливу стилю сімейного виховання на розвиток особистості підлітка, практична значущість вирішення даної проблеми, недостатня її розробленість визначили вибір теми нашого дослідження: «Вплив стилю сімейного виховання на розвиток особистості підлітка». У нашому дослідженні визначена необхідність вивчення впливу стилів сімейного виховання на розвиток особистості підлітка в сім'ї для проведення профілактики і корекції негативного впливу на формування особистості підлітка. Підібраний і обґрунтований для використання в дослідженні комплекс діагностичного інструментарію по виявленню неблагополучних сімейних відносин що впливають на розвиток особистості підлітка, розроблені рекомендації для батьків і педагогів по створенню сприятливих умов для формування особистості підлітка.

Виклад основного матеріалу. Атмосфера напруженості і конфліктності в сімейній ситуації діє на підлітка різко негативно. Дисгармонія сімейних відносин дає йому зразки агресивності, непостійності, ворожості і асоціальної поведінки. Незадоволення основних потреб дітей дуже швидко виявляється в порушеннях поведінки дитини і у формуванні негативних рис особистості. Емоційна врівноваженість батьків є необхідною умовою для доброго контакту з дитиною і поводження з нею як із особистістю, що формується. Ці якості дозволяють батькам і дітям взаємно проявляти свої відчуття. Вивчення залежності між практикою сімейного керівництва і агресивною поведінкою підлітка зосередилося на характері і строгості покарань, а також на контролі батьків поведінки своїх дітей. Існує ризик, що стиль спілкування, який ґрунтується на силі, завершивши цикл свого розвитку, перетворить дитину на знедолену людину в середовищі однолітків, яка відстає в школі і не дозволить розвинути поведінкові уміння до необхідного рівня. Діти з сімей, в яких не навчають поступливості, агресивні і запальні. Від них відвертаються батьки, приятелі, та і у самої дитини складається вельми негативний образ «сам собі».

процесу в практиці дошкільних закладів, пов'язана з функціонуванням у державі альтернативних дитячих закладів художньо-естетичного, музичного, образотворчого профілю, поглибленого інтелектуального розвитку, гуманітарного виховання.

Естетичне виховання підрастаючого покоління є запорукою оновлення культурного життя народу, оскільки, з одного боку, воно сприяє засвоєнню найвагоміших здобутків культурного прогресу суспільства, підтримує і посилює інтерес до мистецьких творів, пам'яток історії і культури народу, національних звичаїв та обрядів, з іншого, – стимулює розвиток культури народу, активно впливає на створення нових духовних цінностей.

Формування духовного світу людини повинно стати в нашій державі першочерговим соціальним завданням, оскільки майбутнє суспільства прямо залежить від духовного складу кожної людини, її ідейних і соціальних орієнтирів, які відбиваються в характері мислення, дій, морально-естетичній позиції.

Однією з найважливіших умов досягнення якісно нового стану нашого суспільства є всебічне естетичне виховання його членів, яке передбачає не тільки впровадження елементів естетики в усі сфери життя (працю, побут, людські стосунки та ін.), але й реалізацію загальнолюдських завдань – збереження національної культури, захист її від розпаду і вандалізації, примноження культурної спадщини. Естетичне виховання є органічним компонентом освіти і охоплює всі складові системи освіти.

В історії вітчизняної педагогіки накопичено чималий досвід щодо естетичної освіти молоді і тому вивчення, аналіз та зважене використання цього позитивного досвіду безумовно сприятиме забезпеченню громадян України якісною, адекватною до вимог сучасності естетичною освітою. Звернення до історії становлення та розвитку естетичної освіти в Інститутах народної освіти України дає змогу більш ґрунтовно вивчити історичні закономірності розвитку української педагогіки, забезпечити єдність і наступність історико-педагогічного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Естетично-моральними цінностями виховання пронизані педагогічні погляди К. Ушинського, Л. Толстого, Лесі Українки та інших просвітителів. Сучасні наукові пошуки (В. Білусова, І. Бех, С. Гончаренко, І. Єрмаков, Ю. Мальований, Ж. Омельченко, О. Савченко, В. Струманський, С. Тищенко та ін.) і новаторська практика підхоплюють і розвивають гуманістичні ідеї.

Сутність естетичної підготовки вчителя-вихователя, її структура, шляхи формування ґрунтуються на загальнопедагогічних засадах майстерності педагога, розроблених О.Апраксіною, Ю.Азаровим, В.Бондарем, Я.Бурлакою, Ф.Гоноболіним, І.Зязюном, В.Загв'язинським, А.Капською, М.Кухаревим, Н.Кузьміною, Ю.Львовою, О.Морозом, О.Мудриком, М.Махмутовим, Л.Нечепоренко, А.Петровським, О.Піскуновим, М.Поташником, О.Рудницькою, В.Семиченко, В.Сластьоніним, О.Скрипченко, Н.Тарасевич, І.Харламовим, Н.Хмель, Г.Хозяїновим, О.Щербаковим, Г.Щукіною та ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою даної статті є висвітлення естетичної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в Інститутах народної освіти України в 20-30-ті роки.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Нестача кадрів вчителів і вихователів для закладів соцвиху на початку 20-х років була серйозною перешкодою на шляху організації і розвитку загальної педагогічної освіти.

Певну естетичну підготовку надавали також факультети соціального виховання і професійної освіти в інститутах народної освіти (ІНО) і педагогічних технікумах.

На другій Всеукраїнській конференції з педагогічної освіти у 1923 році наголошувалось на тому, що завдання педагогічних закладів не повинні зводитись до простого ознайомлення майбутніх педагогів з малюванням, ліпленням, архітектурою, літературою. Інститути народної освіти та педагогічні курси повинні готувати педагога-художника. Резолюція доповіді сповіщала про необхідність поєднання розрізненого викладання окремих дисциплін в ІНО в органічно цілісний та узгоджений процес, що має за мету підготувати для спеціальної діяльності визначений тип педагога-художника, який ставить перед собою, в свою чергу, завдання виховати творчу особистість, керуючись при цьому не тільки вказівками, але й художнім натхненням і творчим підходом до своєї вчительської справи [1].

У зв'язку, з цим виникло питання про поліпшення якості естетичної підготовки педагогічних кадрів. Відбулися конференції, які прийняли важливі рішення, спрямовані на підвищення рівня естетично-педагогічної підготовки студентів ІНО.

Найбільшій уваги заслуговують резолюції Першої міської конференції з художньої освіти у місті Києві, що відбулася у 1924-му році, та двотижневі курси-семінари викладачів педагогічних дисциплін ІНО у 1925-му році.

Так, міська конференція у Києві прийняла рішення про обов'язкове вивчення мистецтвознавства на факультетах соціального виховання та педагогічних курсах, мотивуючи тим, що кожний вихователь повинен бути універсальним енциклопедичним мистецтвознавцем. З цією метою необхідно було ввести для всіх студентів факультетів соціального виховання і педагогічних курсів практичні заняття з «основних елементів художньої грамоти усіх галузей мистецтва», озброїти студентів необхідними навичками і розумінням засобів мистецтва як першочергової важливості фактору виховання.

Я. Я. Полфьоров, даючи характеристику сучасним завданням художнього виховання, писав: «розглядаємо художнє виховання винятково як формування поведінки дітей у певний спосіб, у даному випадку – формування художніх емоцій... Художнє виховання супроводжує весь виховний процес, пронизує усю виховну роботу педагога. Завдання вихователя в дитячих установах соцвиху полягає в тому, щоб як можна краще розвивати в дітей органи сприйняття, виховати розуміння чужих сприймань, організувати дитячий колектив, наблизити його до колективу дорослих» [3].

6. Кравченко А.И. Культурология: Учебное пособие для вузов / Кравченко А.И. – 4-е изд. – М.: Академический Проект, Триеста, 2003. – 496с.

7. Модель И.М. Профессиональная культура муниципального депутата: Теоретико-символический анализ / Модель И.М. – Екатеринбург, 1993. – 185с.

Подано до редакції 12.12.2008

УДК 159.922.27–055.52:159.922–053.6

ВПЛИВ СТИЛЮ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА

*Лібер Тетяна Вікторівна
студентка V курсу факультету педагогіки та психології
Республіканського вищого навчального закладу
«Кримський гуманітарний університет» м. Ялта*

Постановка проблеми. Відомо, що поява емоційних розладів, порушень поведінки і інших психологічних проблем пов'язана із рядом несприятливих подій в дитинстві дитини. Сімейні конфлікти, недолік любові, батьківська жорстокість або просто непослідовність в системі покарань – ось далеко не повний перелік обставин, що травмують дитячу психіку. Сім'ї, без сумнівів, належить визначальна роль в процесі розвитку особистості, її вплив набагато перевищує інші виховні дії. Одним з найважливіших завдань будь-якого суспільства і держави є задача – здійснення прав дитини на виховання в сім'ї.

Останнім часом спостерігається зростання числа дітей, що виховуються в неблагополучних сім'ях, зростання розлучень, ситуацій, коли дитина виховується одним із батьків, зростання числа дітей народжених поза браком, що приводить, як затверджують багато вчених, до відхиленя в поведінці дитини. Наприклад, за даними дослідження Б.Н. Алмазова 78% підлітків тих, що зробили правопорушення виховувалися в неповних сім'ях.

Аналіз досліджень та публікацій. Вивчення питань впливу сімейного виховання на розвиток особистості дитини займалися багато вітчизняних і зарубіжних учених. Серед вітчизняних психологів: А. Я. Варга, А. Б. Добровіч, А. І. Захаров, С.В. Ковальов, В. Леви і т.д. Т. М. Мишина і А.Б. Добровіч виділили неблагополучні форми батьківський-дитячих відносин; У. І. Гарбузов, А.И. Захаров, Д.Н. Ісаєв описали 3 типи не правильного виховання (відкидаючий, гіперсоціалізуючий, егоцентричний); зарубіжний психолог Г. Крайг запропонував класифікацію стилів батьківського виховання, виділених на підставі співвідношення 2 параметрів: батьківського контролю і теплоти; Д. Куперсміт, Д. Спиро розглядали в своєму дослідженні вплив сім'ї на формування у дитини позитивного самовосприяття – фундаменту розвитку особи.

Метою статті є визначення, теоретичне обґрунтування й експериментальна перевірка впливу стилю сімейного виховання на формування позитивних і негативних рис особистості підлітка.

Завдання статті:

1. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми впливу сімейного виховання на розвиток особистості підлітка.
2. Підбір адекватного цілям дослідження діагностичного інструментарію.
3. Визначення ступеня впливу типів сімейного виховання на появу негативних симптомів розвитку дитини підліткового віку.

Виходячи із того, що синтез є цілеспрямований процес об'єднання раніше розрізнених речей або понять у щось якісно нове, ціле, причину цього явища слід шукати у ціннісно-смысловій сфері професіонала в можливості і необхідності співвіднести свою діяльність з життєвими устремліннями, які визначаються цінностями культури. Саме система ціннісних уявлень культури має бути інтегрована у смысловий простір професіонала, щоб трансформуватися у його особистісні смисли і цінності, тільки тоді професійна діяльність стане відображенням зрілої особистості, джерелом і формою проживання життєвих цілей і цінностей [2, с. 265].

Існує декілька визначень поняття "професіоналізм", ось деякі з них: це міра та ступінь досконалості, якого досягає людина в процесі своєї діяльності, коли підіймається на вищу сходинку майстерності, стає авторитетом, майстром в своєму роді заняття (В. Белоліпецький [1, с. 108]); це результат організаційної управлінської діяльності, що передбачає формування особистості, спроможної продуктивно, компетентно вирішувати соціальні, професійні і особистісні завдання (Л. Троєльнікова); особливий тип поведінки, властивий людині, яка займається тією чи іншою справою (І. Ісаєв [5, с. 77]).

З вище наданих визначень випливає, що поняття "професійна культура керівника" та "професіоналізм" взаємопов'язані. Таким чином формування професійної культури майбутнього керівника загальноосвітньої школи є необхідною складовою становлення його професіоналізму та впливає на ефективність професійної діяльності.

Резюме. В статті уточнюється зміст понять "професійна культура", "професійна культура керівника загальноосвітньої школи" та "професіоналізм"; визначається необхідність та доцільність формування професійної культури керівника загальноосвітньої школи.

Ключові слова. Професійна культура, керівник загальноосвітньої школи, професійна культура керівника загальноосвітньої школи, професіоналізм.

Резюме. В статье уточняется содержание понятий "профессиональная культура", "профессиональная культура руководителя общеобразовательной школы" и "профессионализм"; определяется необходимость и целесообразность формирования профессиональной культуры руководителя общеобразовательной школы.

Ключевые слова. Профессиональная культура, руководитель общеобразовательной школы, профессиональная культура руководителя общеобразовательной школы, профессионализм.

Summary. In the article maintenance of concepts is specified professional culture, professional culture of general school's leader and professionalism; a necessity and expedience of forming of professional culture of general school's leader is determined.

Keywords. Professional culture, leader of general school, professional culture of leader of general school, professionalism.

Література

1. Белоліпецький В.К. Етика и культура управления: Учебно-практическое пособие / Белоліпецький В.К., Павлова Л.Г. – Москва: ИКЦ «Март», 2004. – 384с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У2кн. Кн.2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади / Бех І.Д. – К.: Либідь, 2003. – 344с.
3. Войтальянова Я.И. К вопросу об исследовании проблемы формирования профессиональной культуры будущего менеджера / Я.И. Войтальянова // Психолого-педагогические аспекты культурного развития личности: Сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции (Благовещенск, 25 января 2007г.) / Под общ. ред. О.В. Пузиковой. – Благовещенск: Издательство БГПУ, 2007. – С. 268-275 (0,5 п.л.).
4. Зязюн І.А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу / І.А. Зязюн // Рідна школа. – 2000. – №8. – С.8-12.
5. Ісаєв І.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учебное пособие / Исаев И.Ф. – М.: Издательский центр "Академия", 2004. – 208с.

Я. Я. Полфьоров розробив вимоги до музичного матеріалу, який повинні використовувати педагоги у своїй практичній роботі. На його думку, вихователі, добираючи музичний репертуар, повинні звертати увагу на:

- відповідність його загальним вимогам соціального виховання через специфічні музичні елементи (використання формул ритму, малюнків, мелодій, гармонії, певних музичних фарб і кольорів);
- піднесення музичного матеріалу за методом аналогій;
- перенесення усього центру уваги на ритмічну структуру музичного твору (унікаючи розпливчатих ритмів, сентиментально-мрійних, спостережливо-пасивних мелодій);
- перенесення уваги на мажорний лад, переважання бадьорих, рухливих темпів у музиці;
- проста музична фактура (уникнення путаної гармонії, дисонансних ходів у вокальній частині твору, плавність голосоведення);
- монументальність і декоративність змісту музичного матеріалу (урочисте поєднання вокальних партій, голосний звучний супровід, акцент на «програмовість»);
- поетичний зміст вокальних творів повинен бути насичений художнім текстом на актуальні сучасні теми, повинен хвилювати, збуджувати емоції.

Майбутньому музичному керівнику в роботі з дитячим репертуаром треба було вміти:

- засвоїти весь репертуар, близький дітям;
- вибрати з того репертуару ту його частину, яка відповідає зазначеним вище вимогам;
- вміти аналізувати особливості кожного твору;
- вміти застосовувати, переробляти, доробляти різні твори, особливо ті, що близькі дітям.

Я. Я. Полфьоров також визначив достатньо високі професійні вимоги до вихователів, що склались із загально-педагогічних і художньо-педагогічних. До загально-педагогічних вимог належали:

- висока політична свідомість, безумовне знання політичного життя та уміння орієнтуватися в політичних подіях;
- уміння пояснювати ці події дітям і задовольняти їхній інтерес до них, активізувати цей інтерес до певних, відібраних і пророблених моментів;
- активна участь у сучасному політичному русі і знання сучасної установки марксистської педагогіки;
- активна участь у житті свого навчального закладу;
- свідомо орієнтація у даному педагогічному оточенні.

З метою поліпшення естетичного виховання з 1924/25 навчального року Наркомосом УРСР у навчальні плани факультетів соціального виховання були введені предмети музично-художнього циклу: співи, музика, малювання, ліплення, а на факультетах професійної освіти - історія мистецтв. Курс «Історія мистецтв на факультеті професійної освіти відносився до циклу суспільних дисциплін і вивчався протягом першого року навчання по дві години на тиждень. Після його вивчення студенти здобували загальну музично-естетичну підготовку.

Художньо-естетична підготовка студентів факультетів соціального виховання ІНО здійснювалась завдяки діяльності кафедри мистецтвознавства, яка мала при собі музично-вокальну, театральну та ізостудію. Навчання в музично-вокальній студії відбувалось за посередництвом поступового надбання виконавчих та слухових навичок, формування художнього музичного смаку та свідомого критичного ставлення до явищ у галузі музичної культури.

Керівна роль у підготовці студентів до естетичної роботи з дітьми належала кафедрі мистецтвознавства. Головним завданням цієї кафедри було формування і розвиток у студентів необхідних знань у галузі мистецтва, ознайомлення їх зі змістом і формами художньої творчості, необхідної для педагогічної діяльності.

Творча робота викладачів кафедри мистецтвознавства розповсюджувалась на музично-вокальну, театральну і образотворчу студії.

Характерно, що в діяльності театральної студії постійно простежувався тісний зв'язок з музикою. За допомогою спеціальних вправ проводилась робота над інтонуванням і ритмікою мови, розвитком діапазону голосу. Підкреслювалась важливість використання ритмо-пластики і танцю, що, сприяло розвитку загальної культури майбутнього вихователя. Позитивно впливали ці методи роботи на підготовку студентів до постановки дитячих вистав. Взагалі, оволодіння студентами такими елементами театального мистецтва, як міміка, рухи, жести, необхідно було для досягнення ними певного рівня педагогічної майстерності.

Важливе місце у навчальному процесі факультету соціального виховання Харківського інституту народної освіти відводилось систематичній практичній роботі студентів у дитячих установах. Ведучим був активно-творчий метод, велика увага приділялась самостійній роботі студентів.

Творчому характеру навчання сприяло переважання семінарських і практичних занять над лекційними, що уможливило краще виявлення індивідуальних можливостей і схильностей студентів.

Заслугове на увагу спосіб перевірки знань у студентів, який відрізнявся від традиційного тим, що, замість заліків і екзаменів, проводився облік навчальної і виховної роботи, яка була пророблена студентами впродовж семестру. Такий контроль знань здійснювався в процесі семінарського або практичного заняття. Робота кожного студента оцінювалась колективом. Разом з цим кожен із студентів давав оцінку своїй роботі самостійно. Таким чином здійснювався індивідуальний і колективний контроль знань, умінь і навичок, які були надбані майбутніми педагогами в навчальному семестрі [2].

У цілому факультет соціального виховання справлявся з поставленим перед ним завданням - не тільки навчити майбутніх робітників соціального виховання «педагогічному мистецтву», але й готувати «організаторів життя дітей у колективі» з урахуванням їх психічних і фізіологічних особливостей. У Харківському інституті народної освіти студенти здобували повні і глибокі знання, отримували якісну практичну підготовку до проведення високопрофесійної роботи у закладах соціального виховання.

Набуті знання студенти виявляли і вдосконалювали в процесі педагогічної практики, що мала дві форми: обов'язкову і добровільну. Обов'язкова практика

В науковій літературі на даний час не існує загально визнаного визначення поняття "професійна культура", а надаються такі визначення цього терміну: це комплекс індивідуально вироблених стратегій, засобів орієнтації в дійсності, технологій переводу ідей у матеріальні цінності (І. Зязюн [4, с. 10]); це міра, якість діяльності людини в визначеній, відокремленій галузі його професії, у тому виді діяльності, де він почуває себе комфортно, впевнено, вільно та розкуто (І. Модель [7, с. 26]); це своєрідний органічний сплав кваліфікації та моральності, який функціонує на основі трудової моралі (Л. Богданова); сукупність норм, правил та моделей поведінки людей – відносно замкнена система, яка пов'язана зі специфікою діяльності людей в сучасних умовах праці (Б. Єрасов); це сукупність світоглядних та спеціальних знань, якостей, вмінь, навичок, почуттів, ціннісних орієнтацій, які знаходять своє виявлення в її предметно-трудої діяльності та забезпечують її більш високу ефективність (С. Макарова); це сукупність спеціальних теоретичних знань та практичних вмінь, які зв'язані з конкретним видом діяльності (А. Кравченко [6, с. 58]).

І. Модель [7, с. 26-27] визначив дві сторони професійної культури – праксіологічна (професійні навички, вміння, знання, професійну свідомість, світосприйняття) та духовну, елементами якої є професійна мораль та професійна естетика. Найбільш важливими складовими професійної культури він вважає: системний світогляд і модельне мислення; праксеологічну, рефлексивну та інформаційну озброєність; компетентність спілкування і управління; конкретно-предметні завдання.

Отже, узагальнюючи сказане, професійна культура містить систему цінностей, переконань, уявлень, очікувань, символів, а також ділових та професійних принципів, норм поведінки, та стандартів керівника загальноосвітньої школи, які мають місце в організації за час діяльності та які сприймаються співробітниками.

Професійна культура керівника, яка у науковій літературі (Л. Богданова, Я. Войтальянова, Б. Єрасов, І. Зязюн, С. Макарова, І. Модель, А. Омаров та інші) визначається як ступінь засвоєння їм попереднього досвіду, традицій та втілення засвоєного досвіду у практичну діяльність, що обумовлена нерівністю здібностей, які характеризують особистість керівника, наявністю кваліфікації, ділових якостей, інтелектуальної розвинутості та інших особливостей професійної культури.

На думку Я. Войтальянової [3, с. 270], професійна культура керівника визначає найбільш пріоритетні засоби виконання професійної діяльності, відображає його гуманістичну спрямованість і виявляється у внутрішньому (культура мислення, емоційна культура, культура рефлексії) та зовнішньому (культура спілкування, культура виявлення емоцій, культура поведінки, культура професійної діяльності, культура зовнішнього вигляду) планах, що визначають відношення спеціаліста до професійної діяльності на основі усвідомлення її значення як державної, суспільної, особистісної цінності.

В. Белоліпєцький [1, с. 108] вказує, що поняття "професійна культура" не є простим механічним поєднанням понять "професіоналізм" та "культура". Це синтез, органічний сплав, який створює нове суспільне явище, де відбувається зустріч високої майстерності з загальною культурою людини.

УДК 371.134:371.113

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Лебідь Ольга Валеріївна, асистент

Бердянський державний педагогічний університет, (м.Бердянськ)

Національною доктриною розвитку освіти України в ХХІ столітті проголошена нова ідеологія і практика життєдіяльності сучасної школи як соціально-педагогічної системи, завданням якої є забезпечення сучасної якості освіти на основі збереження її фундаментальності і відповідності актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства і держави. У зв'язку з цим питання управління освітніми процесами стають більш актуальними, оскільки шкільна практика свідчить про недостатню готовність керівників шкіл до професійної управлінської діяльності, яка за сучасних умов потребує від керівників високої наукової компетентності, великої майстерності і постійного вдосконалення. Ефективність виконання функціональних обов'язків керівником загальноосвітньої школи перебуває у прямій залежності від рівня його культури.

Подолання виявлених суперечностей зумовлює потребу наукового осмислення та вирішення проблеми формування професійної культури майбутнього керівника загальноосвітньої школи в процесі його фахової підготовки тому, що саме високий рівень професійної культури є запорукою результативної діяльності керівника.

Метою статті є визначення та теоретичне обґрунтування понять "професійна культура", "професійна культура керівника загальноосвітньої школи" та "професіоналізм"; визначення необхідності та доцільності формування професійної культури керівника загальноосвітньої школи.

Аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури з проблем професійного розвитку керівника загальноосвітнього навчального закладу, становлення його професійної культури засвідчує, що досліджуються різні аспекти зазначеної проблеми: теорія культури і культурної діяльності (Л. Арнольд, В. Болгаріна, Е. Баллер, В. Давидович, М. Дьомін, І. Кант, М. Кім, Л. Коган, Е. Маркарян, В. Межуєв, М. Мітін, М. Розенталь, О. Ханова та інші); положення про формування професійної культури спеціаліста (педагога, інженера, співробітника державної служби та інше) (Н. Багдасарян, В. Белоліпецький, В. Ігнатів, І. Ісаєв, І. Клемантович, М. Лагунова, Ю. Петров, А. Червова, Є. Шиянов, Є. Ейхельберг та інші); формуванню професійної культури майбутнього вчителя та окремих її складових (В. Гриньова, В. Гриньов, Т. Іванова, Н. Крилова, Н. Морзе, В. Семиченко, Л. Столяревська та інші); про професійну етику та її значення для професійного становлення майбутнього спеціаліста (В. Бакштановський, Е. Грішин, Ю. Согомонов, Л. Титаренко та інші).

Проте, не зважаючи на наявність у сучасній науці значної кількості наукових праць, присвячених проблемі формування професійної культури, на сьогодні вона залишається однією з найбільш дискусійних. Поза увагою дослідників залишилася проблема визначення організаційно-педагогічних умов формування професійної культури керівника загальноосвітньої школи.

відбувались у місті під час занять, а добровільна - у селах під час канікул. Студенти III-го курсу проходили практику протягом одного місяця, а I-го і II-го курсів - два тижні.

Педагогічна практика проводилась відповідно до «Положень про використання дитячих установ і шкіл профосвіти для педагогічної практики учнів у педагогічних вузах», що було прийняте на другій Всеукраїнській конференції з педагогічної освіти (1923 рік). Так, у положенні зазначалось, що «педагогічний практикум є обов'язковим для всіх студентів ІНО і педкурсів, проводити його необхідно протягом усього навчального року і надавати йому різноманітних форм - від простого спостереження до самостійної роботи студентів».

Відповідно до цього положення протягом першого року навчання студенти ознайомлювались з різноманітними формами навчально-виховних установ, зокрема з естетичним вихованням у цих установах, «накопичували факти як основний матеріал для наступної його розробки».

На другому курсі перед студентами ставились більш складні завдання спостережень. Паралельно студенти включались у практичну педагогічну роботу як помічники постійних працівників дитячих установ.

Педагогічна практика на третьому курсі передбачала самостійну роботу студентів у закладах початкової освіти.

На практичну роботу в дитячі установи студенти направлялись після підготовчої роботи в інституті, після ретельного опрацювання певних розділів курсу педагогічних дисциплін і відповідного інструктажу педагога-методиста. Крім того, кожний практикант мав надруковані завдання з педпрактики і мандат, який після закінчення треба було повернути в бюро педпрактики з відповідними зауваженнями адміністрації дитячої установи щодо його роботи.

Після закінчення педагогічної практики кожним студентом складався звіт. Він обговорювався у викладацько-студентській аудиторії за присутності працівників установ, у яких проходила практика.

Таким змістом і формами організації педагогічної практики на факультетах соціального виховання характеризувались практично всі інститути народної освіти.

Література

1. Кашкаров К. Вторая всеукраинская конференция по педагогическому образованию // Путь просвещения. - 1923. - № 78. - С. 190-214.
2. Ларина И.А. Содержание музыкально-педагогической подготовки дошкольных работников на Украине в 20-х - нач. 30-х. - Дис... канд. пед. наук. - Харьков, 1996. - 194 с.
3. Палфуров Я. Реформа профессионально-художественного образования // Путь просвещения. - 1924. - № 11-12. - С. 62-73.

Подано до редакції 18.12.2008

УДК 371

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ КАК ЭЛЕМЕНТ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Жилова Екатерина Викторовна
ассистент кафедры иностранной филологии*

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

Постановка проблемы. В современных условиях система педагогической подготовки должна существенно опережать требования общества сегодняшнего дня, особенно по отношению к качеству педагогических кадров, работать на перспективу. Сегодня важно изменить акценты в подготовке специалистов. Уже в ВУЗе важно сориентировать так, чтобы они стремились удовлетворить потребности современных дошкольных учреждений и школ в творческих педагогах, которые были бы способны раскрыть потенциальные возможности своих воспитанников, обеспечить интеллектуальное и личностное развитие детей, формирование у них общечеловеческих ценностей.

В современном, стремительно развивающемся мире учителю недостаточно ограничиваться простым изложением материала, передачей определенной информации. Сегодня трудно предсказать в каком мире будет жить подрастающее поколение, какие задачи им предстоит решать и какие знания для этого понадобятся. Поэтому, чтобы решить главную задачу обучения – научить детей учиться и обеспечить их личностный рост, учитель должен быть сам хорошо подготовлен и психологически выполнять самые разные функции. В современной школе должна быть другая жизнь – продуктивная, творческая, поисковая. Она станет смыслом тех, кто учится у учителей, кто понимает, как надо учить и сам все время этому учится.

Для понимания роли обучения как средства развития и формирования личности и разработки его теоретических основ большое значение имеет то, что этот процесс не сводится только к овладению обучающимися знаниями, выработке практических умений и навыков, а также способов творческой деятельности. Обучение оказывает более широкое развивающее и формирующее влияние на личность. Дело в том, что знания как предмет усвоения имеют три взаимосвязанные стороны: теоретическую (научные обобщения и понятия в совокупности с фактическим материалом), практическую (умения и навыки применения знаний в различных жизненных ситуациях) и мировоззренческо - нравственную (заклученные в знаниях мировоззренческие и нравственно-эстетические идеи). Естественно, что при правильно поставленном обучении учащиеся овладевают всеми этими тремя сторонами изучаемого материала, т.е. усваивают теорию (понятия, правила, законы, выводы), вырабатывают умения и навыки применения их на практике, а также способы творческой деятельности и вместе с тем глубоко осмысливают мировоззренческие и нравственно-эстетические идеи. Таким образом, в процессе обучения одновременно и в неразрывном единстве происходит обогащение личности научными знаниями, развитие ее интеллектуальных и творческих способностей, а также формирование ее мировоззрения и

Важливою умовою успішної педагогічної підтримки старшокласників є реалізація програм особистісного розвитку учнів, психолого-педагогічний супровід освітнього процесу, які забезпечують розвиток Я-концепції старшокласників.

Висновки. Таким чином, педагогічна підтримка розвитку Я-концепції старшокласників є ефективною технологією, яка сприяє розвитку особистісної рефлексії, підвищенню повноти уявлень про образ «Я» в різних тимчасових аспектах, розвитку позитивної самооцінки, оптимальності співвідношення самооцінки і рівня домагань, збільшенню переваги ефективних стилів спілкування при оцінці «Я-реальний» і при проектуванні образу «Я-ідеальний», що зрештою приводить до розвитку позитивної Я-концепції старшокласників.

Резюме. Збудована відповідно до цілей і задач модель педагогічної підтримки розвитку Я-концепції старшокласника визначила педагогічні умови її організації, серед яких безцінково сприйняття педагогом особистості учня, наявність педагогічних установок на розуміння і ухвалення внутрішнього світу кожного. Проте, аналізуючи результати дослідження інформованості і характеру професійних установок педагогів по відношенню до педагогічної підтримки, зазначимо, що значна частина педагогічного колективу має орієнтацію на традиційні технології освіти і недостатній рівень компетентності в питаннях вікових особливостей розвитку учнів в період ранньої юності.

Ключові слова: Я-концепція, особистість старшокласника, освітній процес.

Резюме. Выстроенная в соответствии с целями и задачами модель педагогической поддержки развития Я-концепции старшеклассника определила педагогические условия ее организации, среди которых безценочное восприятие педагогом личности учащегося, наличие педагогических установок на понимание и принятие внутреннего мира каждого. Однако, анализируя результаты исследования информированности и характера профессиональных установок педагогов по отношению к педагогической поддержке, обозначим, что значительная часть педагогического коллектива имеет ориентацию на традиционные технологии образования и недостаточный уровень компетентности в вопросах возрастных особенностей развития учащихся в период ранней юности.

Ключевые слова: Я-концепция, личность старшеклассника, образовательный процесс.

Summary. The model of pedagogical support of development of I-conception of senior pupils built according to its aims and tasks defines the pedagogical conditions of its organization. The are – perception by a teacher the personality of a pupil, the existence of pedagogical orientation to understand and to take the inside world of everyone. Thus, analyzing the results of research of knowledge and professional orientations of teachers as for pedagogical support it should be stated that significant part of school staff is inclined to use traditional technologies in education and has insufficient level of competence as for problem of age peculiarities of pupils in the period of early youth.

Keywords: I-conception, personality of a pupil, pedagogical process.

Література

1. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности в образовании: Десять концепций и эссе. М., 1995. Вып. 3. С. 58–59.
2. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. - М., 1995. - 420 с.
3. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания. - М., 2001. - 321 с.
4. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание: Пер. с англ. / Общ. ред. и вступ. ст. В. Я. Пилиповского. - М., 1986. - 231 с.
5. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики. - М., 1991. - 210 с.
6. Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. Л. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопр. психологии. 1992. № 3–4. С. 14–19.
7. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблема становления личности. - М., 1994. - 316 с.

Подано до редакції 29.12.2008

саморозвитку [7, с. 220]. Для теорії і практики педагогічної підтримки важливо, що багато що визначається мірою цієї розбіжності, а також інтерпретацією його особистістю.

Оскільки педагогічна підтримка розвитку старшокласників в освітньому процесі виступає як технологія організації взаємодії учнів, педагогів і батьків, створення психологічно комфортних умов для розвитку позитивної і профілактики негативної Я-концепції підлітка, які сприяють саморозвитку і припускають допомогу інших у подоланні особистісних труднощів, Е. Н. Пакаліной розроблено модель педагогічної підтримки, що є взаємозв'язаними блоками - цільовий, змістовний, діяльний і результативний.

Цільовий блок моделі включає визначення мети і конкретних завдань, направлених на розвиток Я-концепції старшокласників. Він будується на базі задумів, цінностей, ідей, принципів, що визначають стратегію педагогічної підтримки, а також цінностей, значущих для суб'єктів (педагогів, що вчать, батьків). У основі лежать теоретичні положення, що формують уявлення про значення педагогічної підтримки і спільної діяльності. Розкриття стратегії педагогічної підтримки дозволило нам конкретизувати задачі, які направлені на розвиток позитивної і профілактику негативної Я-концепції, здібності до самоаналізу і самопізнання; на проектування свого образу «Я» («Я» в справжньому і майбутньому).

Змістовний блок включає реальні і спеціально сконструйовані педагогами проблеми, завдання, ситуації, для вирішення яких суб'єкти педагогічної підтримки об'єднуються в спільній діяльності. Цей блок представлений сукупністю наступних розділів: супровід процесів самоаналізу і самопізнання особи старшокласника; розвиток навичок ефективної міжособистісної взаємодії; проектування особистісного самовизначення на основі образу «Я» в тимчасовому аспекті.

Діяльний блок об'єднує види та форми спільної діяльності суб'єктів педагогічної підтримки, функціонально забезпечуючі рух до досягнення поставлених цілей. У структуру цього блоку входять три логічно зв'язані розвиваючі модулі. Перший направлений на супровід самодослідження тими, що вчать структури Я-концепції: самооцінки, рівня домагань, образу «Я», стилів міжособистісного спілкування. Другий направлений на розвиток навичок співпраці, на підвищення ефективності міжособистісної взаємодії і створення умов для розвитку адекватної самооцінки і реального рівня домагань. Третій модуль включає діяльність з проектування особистісного самовизначення на основі образу «Я» в тимчасовому аспекті.

Результативний блок моделі педагогічної підтримки розвитку Я-концепції старшокласників припускає наявність динаміки рівня розвитку навичок самоаналізу, самопізнання на основі оволодіння поняттями і механізмами розвитку Я-концепції, підвищення ефективності міжособистісного відносин і проектування моделі образу «Я» в тимчасовому аспекті.

Як критерії оцінки результативності педагогічної підтримки розвитку Я-концепції старшокласників є показники, що характеризують співвідношення самооцінки, рівня домагань, рефлексії образу «Я» і провідного стилю міжособистісного спілкування.

нравственно - эстетической культуры, что делает этот процесс весьма важным средством воспитания.

Подготовка учителя иностранного языка к профессиональной деятельности проектируется в стенах института, университета. Содержанием этой деятельности является педагогически переосмысленный социально-культурный опыт, имеющий в основе своей знание «всех тех богатств, которые выработало человечество». Социально-культурный опыт в применении к языково-педагогическому образованию означает профессиональную компетентность и методическую оснащенность. Учитель иностранного языка должен не только хорошо знать свой предмет, ему необходимо усвоить определенную сумму философских, эстетических, социальных, психолого-педагогических знаний и уметь их применять в своей работе.

Следует также особо подчеркнуть, что результативность педагогической деятельности может быть обеспечена лишь при достаточно высоком уровне педагогических способностей и подчинении им других специальных способностей. Артистические, художественные, музыкальные, языковые способности помогают более оригинальному и творческому осуществлению педагогической деятельности только при достаточно высоком уровне развития общепедагогических способностей. В случае их недостаточного развития специальные способности становятся индифферентными, не включаются в структуру педагогической деятельности, а иногда могут провоцировать формирование антипедагогической направленности, и тогда профессиональная деятельность человека оказывается на крайне низком уровне, либо он вообще оставляет ее (что приходится довольно часто наблюдать на практике).

Целью данной статьи является исследование современного состояния проблемы учета и основных компонентов педагогических способностей как элемента характеристики профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка.

Анализ исследований и публикаций. Ответ на вопрос, какие психофизиологические показатели могут влиять на характер субъектной деятельности педагога, может быть дан на основе характеристик основных свойств темперамента в трактовке школы В.С. Мерлина[1, с. 145]. В качестве таких свойств, как известно, выступают: сензитивность, реактивность, активность, соотношение реактивности и активности, темп реакции, пластичность или ригидность, эмоциональная возбудимость, экстраверсия или интроверсия. Такими показателями могут быть также эмоциональная устойчивость или невротизм; аналитический или синтетический тип восприятия; полнезависимость или зависимость, определяющие когнитивный стиль, и, в целом, хотя и описательно, тип темперамента как проявление типа высшей нервной деятельности в поведении по показателям силы - слабости, уравновешенности - неуравновешенности, скорости уравновешивания процессов возбуждения и торможения. При этом отметим, что в трактовке В.С. Мерлина свойства высшей нервной деятельности влияют прежде всего на стиль деятельности, в частности на индивидуальный стиль педагога. Все последующие влияния опосредствованы.

Правомерность установления таких функционально-поведенческих связей подтверждается высказываниями К. Юнга о непосредственной связи интроверсии вообще, интроверсии мыслительного типа в частности, и субъектных особенностей учителя, педагога. «Конечно, - пишет К. Юнг, - иррациональные интровертированные типы, как учителя не являются совершенными людьми. Им не хватает разума и этики разума...» [6], и далее продолжает: «Лично, как учитель, он имеет мало влияния, так как ему неизвестен строй ума его учеников. Учение в своем основании даже не интересует его, если только оно случайно не является для него теоретической проблемой. Он плохой учитель, так как во время учения он обдумывает предмет учения, а не довольствуется изложением его» [6].

Из сказанного следует, что, хотя психофизиологический компонент недостаточно исследован и определен, он должен быть зафиксирован как реально существующий и в перспективе интересный для дальнейшего изучения. На основании проведенных исследований (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.Я. Никонова, Н.А. Аминов, С.К. Кондратьева, Л.М. Митина и др. [4]) можно полагать, что эффективность деятельности педагога и его комфортное самочувствие как ее субъекта при прочих равных положительных влияниях обеспечивают: оптимальный (по возрастным показателям) уровень интеллектуального развития по всем входящим в структуру функциям - мнемической, логической, сенсорно-перцептивной и атенционной (в терминах Б.Г. Ананьева [7, с. 56]); синтетический, целостный, полнезависимый когнитивный стиль с высоким показателем дифференциации (Г.А. Борулава [7, с. 23]); гибкость и конвергентность мышления; активность, высокий темп реакции, лабильность, амбивертность; эмоциональная устойчивость, высокий уровень саморегуляции.

Эти показатели выступают в качестве задатков, предпосылок, но они являются самостоятельным компонентом структуры субъекта и более того, могут быть объектом диагностирования для определения профпригодности человека.

В частности, в начале века П.Ф. Каптерев выделил основные субъектные свойства педагога, которые до сих пор берутся за основу подготовки специалистов: степень знания учителем преподаваемого предмета, степень научной подготовки по данной специальности, по родственным предметам, в широком образовании; педагогический такт, педагогическая самостоятельность и педагогическое искусство [].

Наряду со «специальными» учительскими свойствами, которые были отнесены к «умственным», П.Ф. Каптерев отметил и необходимые личностные «нравственно-волевые свойства» учителя - беспристрастность (объективность), внимательность, чуткость (особенно к слабым ученикам), добросовестность, стойкость, выдержка, справедливость, подлинная любовь к детям [2, с. 13].

В.А. Крутецкий добавил к данной характеристике склонность человека работать и общаться с детьми [6].

К.Д. Ушинский, исследуя данный вопрос, отмечал важность для учителя желания самосовершенствования, саморазвития [6].

випускних класів; складнішими і суперечливими відносинами з педагогами; процесами особового відособлення, навіть відчуження, які ведуть до загострення відносин з батьками; розвитком в юнацькому спілкуванні двох протилежних тенденцій - розширення сфери спілкування, з одного боку, і індивідуалізації, що росте, - з іншою.

Основне завдання даного віку пов'язана з досягненням нового рівня розвитку усвідомленого відношення до свого «Я» - з побудовою цілісного уявлення про свою особу, адекватного емоційно-ціннісного відношення до себе, з усвідомленням задач саморозвитку.

Продуктивною для нашого дослідження є точка зору Р. Бернса, який пропонує розглядати Я-концепцію як сукупність установок, які направлені на самого себе, виділяючи в ній три складові:

- 1) образ Я- уявлення індивіда про самого себе;
- 2) самооцінку - афектну оцінку цих уявлень, що має різний ступінь інтенсивності залежно від рівня ухвалення тих або інших самохарактеристик;
- 3) поведінкові реакції - ті дії, які викликаються образом «Я» і самооцінкою [4, с. 62].

Таким чином, Я-концепція є динамічною психологічною освітою, формування, розвиток і зміна якої обумовлені внутрішніми і зовнішніми чинниками.

Соціальне середовище робить сильний вплив на формування Я-концепції. З віком все більш вагомим у розвитку Я-концепції стає значення досвіду соціальної взаємодії у школі і у неформальних групах. Проте сім'я як інститут соціалізації особи продовжує виконувати в підлітковому і юнацькому віці найважливішу роль.

Механізм розвитку Я-концепції пов'язаний з рефлексією. І. В. Дубровіна розглядає механізм розвитку Я-концепції як процес пізнання підлітком, дівчиною і хлопцем самого себе, свого внутрішнього світу. Цей механізм виявляється в особистій рефлексії, яка, на відміну від логічної рефлексії, направленої на рішення задач, розуміється як діяльність особистого самопізнання, як особливий дослідницький акт, коли людина досліджує свій внутрішній світ і себе як дослідника [5, с. 146].

Рефлексія є головною рушійною силою психічного розвитку в старшому підлітковому віці, згодне В. У. Давидову, В. І. Слободчикову, Р. Цукерман. Йдеться про «особистісну» рефлексію, обслуговуючу перш за все сферу самосвідомості підлітка; про рефлексію як індивідуальну здібність до само змінення [6, с. 14].

У загальнішому вигляді в психології прийнято виділяти дві форми Я-концепції: реальну і ідеальну. Поняття реальна Я-концепція зовсім не припускає, що Я-концепція реалістична. Головне - уявлення особи про себе, про те, «якою я є». Ідеальна Я-концепція (ідеальне «Я») - це уявлення особи про себе відповідно до власних бажань («яким би я хотів бути»). Розбіжність між реальною і ідеальною Я-концепцією приводить до різних наслідків - негативним і позитивним. Розбіжність між реальним і ідеальним «Я», з одного боку, може стати джерелом серйозних внутрішньо особистісних конфліктів, з іншою - джерелом самоудосконалення особистості і прагнення до

Педагогічна підтримка - це допомога (педагога, психолога, батьків) в особовому розвитку дитини, підлітка, хлопця і дівчини, яка направлена на актуалізацію внутрішніх сил і резервів самореалізації.

У даному контексті цінним є визначення О.В. Газмана, який як предмет психолого-педагогічної підтримки розглядає процес сумісного з дитиною визначення його інтересів і цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод, що сприяє збереженню і розвитку етичного потенціалу особи і досягненню бажаних результатів в навчанні, самовихованні, спілкуванні [1, с.58].

Не вирішеним теоретично і практично залишається питання про те, що слід «підтримувати» в людині, що росте. Е.І.Ісаєв і В.І.Слободчиков вважають, що підтримувати і розвивати слід суб'єктність, тобто здібність особи до перетворюючого відношення до власної життєдіяльності, а також індивідуальність, тобто неповторність, особливість людини [2, с.354]. При такому підході зміст педагогічної підтримки розглядається ширше, ніж просто робота з «проблемою людини».

Визначаючи місце педагогічної підтримки між соціалізуючими процесами (вихованням, навчанням) і процесами індивідуалізації – становлення відносин суб'єкта до фактів власної життєдіяльності - педагогічна підтримка повинна бути направлена на розвиток усвідомлення тим, що вчиться своєї особи, своїх відносин, проблем, здібностей бачити власне значення у взаємодії з оточенням і на побудову своєї лінії поведінки, яка признається вихованцем як значуща і необхідна для нього.

А. В. Мудрік виділяє наступні умови ефективності педагогічної підтримки:

- 1) у педагогів і інших працівників сфери виховання є установки на необхідність надання індивідуальної допомоги людині;
- 2) педагоги мають певний рівень психолого-педагогічної підготовки;
- 3) у реальній практиці склався стиль взаємостунків, при якому така допомога стає можливою;
- 4) у вихованні використовуються особовий, диференційований, віковий і індивідуальний підходи

Отже, педагогічна підтримка в багатьох дослідженнях розглядається як складна система педагогічної взаємодії в умовах сучасної освіти; як багатовимірний процес, зосереджений на позитивних сторонах і перевагах особи, сприяючий зміцненню віри дитини в себе і свої можливості, підвищенню стійкості особи до деструктивних зовнішніх і внутрішніх чинників; як створення оптимальних умов для особового розвитку.

Педагогічна підтримка пов'язана з такими поняттями, як педагогічна допомога, педагогічний супровід, а в оптимально організованій педагогічній практиці, як показують останні дослідження, педагогічна підтримка перетворюється в психолого-педагогічний супровід особового розвитку дитини (підлітка), при цьому психологічна підтримка поєднується з педагогічною.

Ситуація розвитку сучасного старшокласника характеризується необхідністю соціально-психологічної адаптації до нового колективу при формуванні профільних класів; зниженням рівня навчальної мотивації в

Ета важнейшая мысль подчеркивалась П.Ф. Каптеревым, П.П. Блонским, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинским и другими педагогами и психологами.

Соответственно данные свойства учителя можно представить в таблице (табл. 1):

Таблица 1

Свойства учителя		
СПЕЦИАЛЬНЫЕ		ЛИЧНОСТНЫЕ
Объективные (учителя)	научная подготовка	Субъективные (личный учительский талант, нравственно-волевые качества)

В настоящее время в отечественной педагогической психологии в исследованиях Н.В. Кузьминой и ее школы, А.К. Марковой, С.В. Кондратьевой, В.А. Канн-Калика, Л.М. Митиной и других проблема субъектных свойств педагога, определяющих эффективность (продуктивность) педагогической деятельности, стала предметом специального теоретического и экспериментального изучения. Это позволяет представить общую структуру субъектных свойств педагога.

По Н.В. Кузьминой [3, с. 56], структура субъектных факторов включает: тип направленности, уровень способностей и компетентность, в которую входят специально-педагогическая, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая компетентность. Очевидны три основных компонента этой факторной структуры: личностный, индивидуальный (или индивидуально-педагогический) и профессионально-педагогический.

Так, если в концепции Н.В. Кузьминой компетентность есть фактор, рядоположенный с другими факторами педагогической профессиональной деятельности, то в концепции А.К. Марковой профессиональная компетентность есть родовое понятие. Она включает все субъектные свойства, проявляемые в деятельности и обеспечивающие ее эффективность.

Большим достоинством этого подхода является то, что все характеристики профессиональной компетентности соотнесены с тремя сторонами труда учителя: его технологией - собственно педагогической деятельностью, педагогическим общением и личностью учителя. Это позволяет А.К. Марковой достаточно наглядно представить, во-первых, самого субъекта педагогического труда - учителя (табл. 2):

Таблица 2

Учитель как субъект педагогического труда	
ЛИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ	
Учитель как субъект педагогической деятельности	Учитель как субъект педагогического общения

На основании проведенных исследований (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.Я. Никонова, Н.А. Аминов, С. К. Кондратьева, Л.М. Митина и др.) можно полагать, что эффективность деятельности педагога и его комфортное самочувствие как ее субъекта при прочих равных положительных влияниях обеспечивают: оптимальный (по возрастным показателям) уровень интеллектуального развития по всем входящим в структуру функциям - мнемической, логической, сенсорно - перцептивной и атенционной (в терминах Б.Г. Ананьева); синтетический, целостный, полнезависимый когнитивный стиль с высоким показателем дифференциации (Г.А. Берулава);

гибкость и конвергентность мышления; активность, высокий темп реакции, лабильность, амбивертность; эмоциональная устойчивость, высокий уровень саморегуляции.

Эти показатели выступают в качестве задатков, предпосылок, но они являются самостоятельным компонентом структуры субъекта и более того, могут быть объектом диагностирования для определения профпригодности человека.

Достаточно важным компонентом и составляющим, а также критерием профпригодности к профессии учителя являются способности.

Н.Е. Малков [1, с. 43] в исследовании природы умственных способностей в плане индивидуально-типологических различий людей отмечал, что типологические свойства нервных процессов, безусловно, определяют динамику протекания умственной деятельности: скорость актуализации знаний, силу сосредоточения внимания, устойчивость отношения к внешним раздражителям, умственную способность. Иначе говоря, отмечена безусловность связи психофизиологического, задаткового и собственно психологического актуального уровней способностей как индивидуально-психологических особенностей человека, отличающих его от других людей. Способности предопределяют деятельность и проявляются в ней (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплое, В.Д. Шадриков).

В.П. Ягункова [1, с. 67] называет шесть компонентов личности и способности впечатлительность (поэтическую зоркость, хорошую память (как образную, так и словесно-логическую), способность к созданию новых образов, легкость возникновения состояния сопереживания, богатство словесных ассоциаций), как сложный комплекс и психические процессы.

Возвращаясь к теме нашего исследования, хотелось бы упомянуть о педагогических способностях, что является важным критерием профессиональной пригодности к профессии учителя.

Отечественные исследователи на основе рассмотренных положений С.Л. Рубинштейна, Б.М. Тештова выделили целый набор педагогических способностей. Сопоставим основные из них, определенные Н.Д. Левитовым и Ф.Н. Гноболовым.

Н.Д. Левитов [1, с. 78] выделяет в качестве основных педагогических способностей следующие: способность к передаче детям знаний в краткой и интересной форме; способность понимать учеников, базирующаяся на наблюдательности; самостоятельный и творческий склад мышления; находчивость или быструю и точную ориентировку; организаторские способности, необходимые как для обеспечения работы самого учителя, так и для создания хорошего ученического коллектива.

В наиболее обобщенном виде педагогические способности были представлены В.А. Крутецким [5], который и дал им соответствующие общие определения:

1. Дидактические способности - способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль. Учитель с дидактическими

Український центр політичного менеджменту. – Режим доступу: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=76&c=1839>. – Назва з титул. екрану.

2. Зернецкая А.А. Структура понятия «коммуникативная компетенция» // Русский язык за рубежом. – 2005. – № 1 (2). – С. 48–51.

3. Зникина Л.С., Неупокоева Г.В. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции менеджеров. – Екатеринбург: УГПУ, 2004. – 145 с.

4. Конечская В.П. Социология коммуникации. – М.: МУБУ, 1997. – 304 с.

5. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколасової. – 2-ге вид., випр. і перероб. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.

6. Bachman L.F. Fundamental Considerations in Language Testing. – 2nd impr. – OUP, 1994. – 418.

Подано до редакції 07.12.2008

УДК: 159.9 (075.8)

ББК: 88 я73

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ Я-КОНЦЕПЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Уляна Кірєєва

Постановка проблеми. Гуманізація української освіти пов'язана з пошуком і засвоєнням можливостей реалізації положень особисто-орієнтованого навчання і виховання в сучасній освітній установі. Аналіз розвитку гуманістичних ідей показує, що їх реалізація пов'язана з педагогічною підтримкою учня в освітньому процесі. Методологічною підставою педагогічної підтримки служать ідеї розвитку особи, суб'єкт-суб'єктивного характеру педагогічної взаємодії, етичної суті виховання. Результати аналізу літератури по даній проблемі свідчать про те, що завершеного, цілісного поняття педагогічної підтримки, її змісту і технологій поки не склалося. Це обумовлено неоднорідністю і об'ємністю поняття, в якому виділяються ознаки, що відносяться до різних областей наукового знання: до педагогіки, соціальної педагогіки, психології, соціології.

Аналіз досліджень і публікацій. Вивченню даного питання присвячене багато досліджень вітчизняних учених (О. С. Газман, Н. Б. Крилова, Т. В. Анохіна, А.Д. Андрєєва, В.П. Бедерханова, Е.І. Ісаєв, Н.М. Михайлова, З.І. Попова, В.І. Слободчиков, Т.Д. Строкова, З.М. Юсфін, І.Ю. Шустова) і зарубіжних (А. Маслоу, К. Роджерс). Аналіз їх робіт показує, що педагогічна підтримка припускає превентивну, оперативну допомогу дитині, підлітку, дівчині, хлопцеві в рішенні їх індивідуальних проблем, пов'язаних із здоров'ям, просуванням в навчанні, із спілкуванням, життєвим самовизначенням.

Метою статті є дослідження моделі педагогічної підтримки Я-концепції старшокласників у контексті сучасної психології.

Вклад основного матеріалу. Педагогічна підтримка характеризується як метод і форма виховання, як технологія освіти і як позиція педагога, і «вільне спілкування» або «відносини дорослого і дитину».

Інший напрям в інтерпретації феномена педагогічної підтримки припускає її розгляд як принципу гуманістично орієнтованої системи освіти, включаючи всіх її суб'єктів. Якщо існуюча або проектувана освітня система орієнтована на реалізацію гуманістичного підходу до взаємодії дорослих і дітей, то підтримка придбає значення принципу педагогічної діяльності (Н.М. Михайлова, З.М. Юсфін) і стає найважливішим педагогічним кредо людей, що працюють з дітьми.

Лінгвістична компетенція виступає як мовленнєва, безпосередньо корелюючи з вербальним рівнем вторинної комунікативної особистості. У процесі формування професійно-комунікативної компетенції лінгвістична компетенція проходить три послідовні рівні становлення: мовний, дискурсивний та прагматичний.

Прагматико-комунікативна спрямованість навчання іноземному спілкуванню майбутніх менеджерів передбачає інтеграцію формування лінгвістичної та прагматичної компетенції, що потребує включення до мовного рівню лінгвістичної компетенції прагматичних знань поряд з фонетичними, граматичними й лексико-семантичними знаннями й навичками; урахування специфіки управлінського дискурсу при формуванні дискурсивного рівню лінгвістичної компетенції; моделювання типових комунікативних ситуацій управлінського дискурсу при формуванні й розвитку ілюктивного рівню іншомовної лінгвістичної компетенції майбутнього менеджера.

У подальших дослідженнях проблеми передбачається розробка цілісної лінгводидактичної моделі формування іншомовної лінгвістичної компетенції майбутніх менеджерів.

Резюме. Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена об'єктивною потребою в оптимізації структури змісту іншомовної професійно-комунікативної компетенції менеджера для приведення змісту іншомовної професійної підготовки до відповідності з вимогами часу. У статті визначено структуру іншомовної професійно-комунікативної компетенції менеджера. Структурними елементами іншомовної професійно-комунікативної компетенції менеджера виступають іноземна лінгвістична компетенція, управлінська предметна компетенція, управлінська прагматична компетенція. Предметна компетенція здійснює селективну функцію відносно до змісту лінгвістичної та прагматичної компетенцій. Лінгвістична компетенція виступає як мовленнєва і проходить три послідовні рівні становлення: мовний, дискурсивний та прагматичний.

Ключові слова: іноземна професійно-комунікативна компетенція, вторинна комунікативна особистість, лінгвістична компетенція, предметна компетенція, комунікативно-прагматична спрямованість.

Резюме. Актуальность исследуемой проблемы обусловлена объективной необходимостью в оптимизации структуры содержания иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции менеджера для приведения содержания иноязычной профессиональной подготовки в соответствии с требованиями времени. В статье определена структура иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции менеджера. Структурными элементами профессионально-коммуникативной компетенции менеджера являются иноязычная лингвистическая компетенция, управленческая предметная компетенция, управленческая прагматическая компетенция. Предметная компетенция выполняет селективную функцию по отношению к содержанию лингвистической и прагматической компетенций. Лингвистическая компетенция выступает как речевая и проходит три последовательные уровни становления: языковой, дискурсивный и прагматический.

Ключевые слова: иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция, вторичная коммуникативная личность, лингвистическая компетенция, предметная компетенция, коммуникативно-прагматическая направленность.

Summary. Research relevance lies in the necessity of optimizing the content structure of a manager's foreign language professional communicative competence to bring it into accordance with the present-day demands. The article has defined structural elements of a manager's foreign language professional communicative competence. Structural elements of a manager's foreign language professional communicative competence are foreign language linguistic competence, managerial subject-matter competence, managerial pragmatic competence. Subject-matter competence performs selective function in relation to the content of linguistic and pragmatic competence. Linguistic competence functions as speech competence and is formed through three consequent stages: language level, discourse level and pragmatic level.

Keywords: foreign language professional communicative competence, secondary communicative personality, linguistic competence, pragmatic competence, communicative-pragmatic approach.

Література

1. Заскїна Л.В. Мовна особистість в сучасному соціальному просторї [Електронний ресурс] //

способностями умеет в случае необходимости соответствующим образом реконструировать, адаптировать учебный материал, трудное делать легким, сложное - простым, непонятное, неясное - понятным... Профессиональное мастерство, как мы его понимаем сегодня, включает способность не просто доходчиво преподнести знания, популярно и понятно излагать материал, но и способность организовать самостоятельную работу учащихся, самостоятельное получение знаний, умно и тонко «дирижировать» познавательной активностью учащихся, направлять ее в нужную сторону.

2. Академические способности - способности к соответствующей области наук (к математике, физике, биологии, литературе и т.д.). Способный учитель знает предмет не только в объеме учебного курса, а значительно шире и глубже, постоянно следит за открытиями в своей науке, абсолютно свободно владеет материалом, проявляет к нему большой интерес, ведет хотя бы очень скромную исследовательскую работу.

3. Перцептивные способности - способности проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний. Способный учитель, воспитатель по незначительным признакам, небольшим внешним проявлениям улавливает малейшие изменения во внутреннем состоянии ученика.

4. Речевые способности - способности ясно и четко выражать свои мысли и чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики. Речь способного учителя на уроке всегда обращена к учащимся. Сообщает ли учитель новый материал, комментирует ли ответ ученика, выражает ли одобрение или порицание, речь его всегда отличается внутренней силой, убежденностью, заинтересованностью в том, что он говорит. Выражение мысли ясное, простое, понятное для учащихся.

5. Организаторские способности - это, во-первых, способности организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способности правильно организовать свою собственную работу. Организация собственной работы предполагает умение правильно планировать и самому контролировать ее. У опытных учителей вырабатывается своеобразное чувство времени - умение правильно распределять работу во времени, укладываться в намеченные сроки.

6. Авторитарные способности - способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета (хотя, конечно, авторитет создается не только на этой основе, а, например, и на основе прекрасного знания предмета, чуткости и такта учителя и т.д.). Авторитарные способности зависят от целого комплекса личностных качеств учителя, в частности его волевых качеств (решительности, выдержки, настойчивости, требовательности и т.д.), а также от чувства ответственности за обучение и воспитание школьников, от убежденности учителя в том, что он прав, от умения передать эту убежденность своим воспитанникам.

7. Коммуникативные способности - способности к общению с детьми,

умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта.

8. Педагогическое воображение (или, как бы их назвали сейчас, прогностические способности) - это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащихся, связанном с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника.

9. Способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности имеет особое значение для работы учителя. Способный, опытный учитель внимательно следит за содержанием и формой изложения материала, за развертыванием своей мысли (или мысли ученика), в то же время держит в поле внимания всех учащихся, чутко реагирует на признаки утомления, невнимательности, непонимания, замечает все случаи нарушения дисциплины и, наконец, следит за собственным поведением (позой, мимикой и пантомимикой, походкой).

Резюме. Педагогические способности включают многие личностные качества и раскрываются через определенные действия, умения, являясь важным критерием профессиональной пригодности к профессии учителя. Определены следующие основания их классификации: условия эффективности педагогической деятельности (Н.Д. Левитов, Ф.Н. Гонаболлин, В.А. Крутецкий), чувствительность к разным компонентам педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина, А.А. Реан), валентность результата действия, соотносимая с психофизиологическими особенностями психических функций и состояний (Н.А. Аминов). Могут быть выделены и другие основания: морфологическое Х. Гарднера, социологическое Дж. Холланда и др.

Summary. Pedagogical capabilities include many personality qualities and open up through certain actions, abilities, being the important criteria of professional fitness to the profession of teacher. There are following grounds of their classification, such as: terms of efficiency of pedagogical activity (N.D. Levitov, F.N. Gonobolin, V.A. Kruteckiy), sensitiveness to different components of pedagogical activity (N.V. Kuz'mina, A.A. Rean), valency of action result, correlated with the psycho-physiological features of psychical functions and states (N.A. Aminov). Also other grounds can be named: morphological X. Gardner, sociological Dzh. Khollanda and others.

Резюме. Педагогічні здібності включають багато особових якостей і розкриваються через певні дії, уміння, будучи важливим критерієм професійної придатності до професії вчителя. Визначені наступні підстави їх класифікації: умови ефективності педагогічної діяльності (Н.Д. Льовитов, Ф.Н. Гонаболін, В.А. Крутецький), чутливість до різних компонентів педагогічної діяльності (Н.В. Кузьміна, А.А. Реан), валентність результату дії, співвідношувана з психофізіологічними особливостями психічних функцій і станів (Н.А. Амінів). Можуть бути виділені і інші підстави: морфологічне Х. Гарднера, соціологічне Дж. Холланда і ін.

Ключевые слова: способность, педагогические способности, психофизиологический компонент профессиональной готовности к педагогической деятельности, субъективные свойства педагога, склонности.

Keywords: ability, pedagogical capabilities, psycho-physiological component of professional readiness to pedagogical activity, subjective properties of teacher, inclinations.

Ключові слова: здатність, педагогічні здібності, психофізіологічний компонент професійної готовності до педагогічної діяльності, суб'єктивні властивості педагога, схильності.

Литература

1. Бабочкин П.И. Проблемы становления специалистов в высшей школе. - М., 1997.
2. Білінко Л.Б. Розвиток педагогічної творчості вчителів у системі внутрішкільної методичної роботи: Дис. ... канд. пед. наук. - К., 1994. - 165с
3. Вишневецький О.І. Сучасне українське виховання: Педагогічні нариси. - Львів, 1996.
4. Вілш І. Врахування сталих індивідуальних рис особистості як важливий аспект гуманізації навчання й виховання // Педагогіка і психологія. - 1998. - №2. - С.61 - 68.
5. Кисельов М.М. Феномен гуманітарної освіти в Україні (роздуми над проектом Концепції реформування гуманітарної освіти) // Освіта і управління. - 1997. - Т1. - №1. - С.129 - 131.

последовно формуються. Так, на основі теоретичного знання про систему іноземної мови формуються фонологічні, лексико-граматичні, орфографічні динамічні стереотипи, мовні та мовленнєві навички початкового рівню лінгвістичної компетенції - мовної компетенції. На базі мовної компетенції формуються та розвиваються фонологічні та лексико-граматичні вміння дискурсивного, або текстуального, рівню. Нарешті, з накопиченням і систематизацією паралінгвістичного й екстралінгвістичного знання та мовленнєвого досвіду іншомовні вміння досягають ілокутивного, або прагматичного, рівню.

Таким чином, у своєму становленні іншомовна лінгвістична компетенція проходить шлях від теоретичного знання про мовну систему до вмінь адекватно декодувати та реалізувати комунікативні інтенції.

Прагматико-комунікативна спрямованість навчання іноземному спілкуванню майбутніх менеджерів передбачає інтеграцію формування лінгвістичної та інтерактивної, або прагматичної, компетенції, що зумовлено функціонуванням спілкування як основного виду професійної діяльності фахівців класу «людина - людина».

Лінгводидакти розглядають спілкування з точки зору соціальної психології як єдність перцепції, інтеракції та комунікації [4] і трактують прагматичну компетенцію як інтерактивну, що передбачає ефективну комунікативну поведінку під час обговорення та знаходження взаємозадовільного рішення з адекватним використанням соціокультурних пресупозицій та кооперативних поведінкових стратегій для реалізації інтенції впливу [7]. Мовленнєві стратегії, які базуються на вміннях психологічного й риторичного характеру, є властивістю первинної комунікативної особистості, діяльнісними компетенціями, що переносяться до вторинної комунікативної особистості за умов дотримання прагматико-комунікативної спрямованості навчання професійно-орієнтованої іноземної мови.

Інтеграція формування лінгвістичної і прагматичної компетенцій потребує: включення до мовного рівню лінгвістичної компетенції прагматичних знань поряд з фонетичними, граматичними й лексико-семантичними знаннями й навичками; урахування специфіки управлінського дискурсу при формуванні дискурсивного рівню лінгвістичної компетенції; моделювання типових комунікативних ситуацій, які передбачають реалізацію типових комунікативних інтенцій, при формуванні й розвитку ілокутивного рівню іншомовної лінгвістичної компетенції майбутнього менеджера.

Висновки з даного дослідження та подальші перспективи. Іншомовна професійно-комунікативна компетенція менеджера корелює з конструктом вторинної мовленнєвої особистості та виступає як соціально-діяльнісний варіант загальної комунікативної компетенції, актуалізований у міжкультурному управлінському дискурсі.

Компонентами структури іншомовної професійно-комунікативної компетенції менеджера виступають іншомовна лінгвістична компетенція, управлінська предметна компетенція, управлінська прагматична компетенція. Предметна компетенція здійснює селективну функцію відносно до змісту лінгвістичної та прагматичної компетенцій, що мають бути сформованими.

У даному дослідженні іншомовна професійно-комунікативна компетенція менеджера розуміється як комплексна характеристика вторинної мовленнєвої особистості фахівця класу «людина – людина», яка актуалізується у контексті міжкультурної управлінської комунікації. Компонентами структури іншомовної професійно-комунікативної компетенції менеджера виступають іншомовна лінгвістична компетенція, управлінська предмета компетенція, управлінська прагматична компетенція.

Оскільки предметна компетенція визначає здатність до орієнтації у предметно-змістовому аспекті спілкування, у контексті управлінської діяльності предметна компетенція полягає у знанні засобів дій з організації виробництва і керування виробничим процесом, а також в усвідомленні та використанні соціально-обумовлених стереотипів поведінки учасників виробничого процесу. Предметні знання виступають тим компонентом, який здійснює селективну функцію відносно до змісту лінгвістичної та прагматичної компетенцій, що мають бути сформованими.

Лінгвістична компетенція базується на знаннях про систему іноземної мови та відповідних навичках і вміннях, які забезпечують функціонування комунікативної компетенції у всіх видах мовленнєвої діяльності. У більшості досліджень останніх років лінгвістична компетенція розглядається як комплексний феномен. У визначенні змісту структури лінгвістичної компетенції спостерігаються дві полярні тенденції:

1) розуміння лінгвістичної компетенції як мовної, тобто обмежування поняття лінгвістичної компетенції володінням системою мови. Згідно такому розумінню, структурними елементами лінгвістичної компетенції є лексичні, граматичні, фонетичні, орфографічні знання і відповідні навички, які створюють лексичну, семантичну, граматичну і фонологічну компетенції [5];

2) трактовка лінгвістичної компетенції як мовленнєвої, включення до обсягу поняття не тільки знання коду, але й уміння використовувати цей код у комунікації. У такому розумінні лінгвістична компетенція виступає як сукупність лінгвістичних знань і вмінь здійснювати з ними когнітивні дії з метою реалізації або вилучення комунікативної інтенції і охоплює володіння будівними елементами мовної системи, правилами розгорнення дискурсу, парамовними комунікативними знаками згідно постулату про те, що знання мови означає вміння реалізації мовними засобами комунікативних функцій [7].

Визначення лінгвістичної компетенції як мовленнєвої уявляється більш доречним для дослідження іншомовної лінгвістичної компетенції у складі професійно-комунікативної компетенції, оскільки у прийнятій у даному дослідженні структурі останньої тільки лінгвістична компетенція має безпосереднє відношення до вербального рівню, або лексику, вторинної комунікативної особистості.

Необхідно зазначити, що термінологічні розбіжності у трактовках поняття лінгвістичної компетенції є наслідком абстрагування від цілісної природи комунікативної компетенції у цілях аналізу, коли відокремлені елементи структури розглядаються як відносно незалежні. Рішенням подібних протиріч може послужити генезисний підхід, згідно якому структурні елементи комунікативної компетенції розуміються як рівні лінгвістичної компетенції, що

6. Остапчук О. На шляху самовдосконалення і педагогічної творчості // Рад. шк. – 1997. - №12. – С. 62 – 64

7. Рабченко Т.С. Підвищення професійної майстерності вчителя: організаційно-управлінський аспект. – К.: ІЗМН, 1997. – 132с.

Подано до редакції 25.12.2008

УДК371:316.454.52

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ МОВНОГО ЕТИКЕТУ

*Засименко Вікторія Володимирівна, викладач
кафедри іноземних мов та літератури
Херсонський державний університет (м. Херсон)*

Постановка проблеми. Запорукою успішної навчально-виховної діяльності є вміння вчителя правильно визначати цілі, завдання й виявити умови, необхідні для досягнення мети дослідження. Так, А.Макаренко, спираючись на власний досвід, стверджував, що “визначальним у справі виховання є не метод окремого вчителя і навіть не метод усієї школи, а організація школи, колективу й організація виховного процесу [4, с.283]”. Отже, педагог має чітко уявляти і прогнозувати ті якості й властивості, що мають сформуватися під дією виховних впливів.

Лише за умов упровадження педагогіки співробітництва можливо досягти помітних позитивних результатів у вихованні культури спілкування підлітків засобами мовного етикету, оскільки така педагогіка орієнтує на гармонійний розвиток особистості, чутлива до емоційних переживань школярів, їх індивідуальних особливостей та спрямована на спільну діяльність усіх учасників навчально-виховного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми, показав, що різні аспекти виховання культури спілкування підлітків стали предметом розгляду Ш.Амонашвілі, І.Беха, Н.Бугай, Б.Буяльського, В.Грехнева, О.Даниленко, М.Заброцького, В.Кан-Калика, О.Мельничук, Є.Милосердової, В.Семиченко, Н.Формановської, І.Цимбалюка, В.Шеломенцева.

Метою нашої статті є визначення етапів та психолого-педагогічних умов у вихованні культури спілкування учнів 5-8 класів засобами мовного етикету українського і англійського народів.

Виклад основного матеріалу. Логіка нашої експериментальної роботи була підпорядкована організаційно-педагогічній моделі виховання культури спілкування підлітків засобами українського та англійського мовного етикету, розробленій на основі проведеного теоретичного й практичного аналізу виховання у школярів комунікативної культури. Створення моделі вимагало передусім з’ясування самого поняття “*модель*”. В.Шинкарук у філософському словнику визначає *модель* як “речова, знакова або уявна (мислена) система, що відтворює, імітує чи відображає принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості, ознаки чи характеристики об’єкта дослідження (оригіналу) безпосереднє вивчення якого неможливе, ускладнене або недоцільне і може замінити цей об’єкт у пізнавальному процесі з метою одержання нових знань про нього [5, с.394]”.

Розробляючи експериментальну модель, ми виходили з того, що предметом моделювання є складний процес виховання у підлітків культури спілкування засобами українського та англійського мовного етикету. Ми також враховували індивідуальні особливості школярів, специфіку організації навчально-виховного процесу у загальноосвітніх закладах, вибір відповідних форм, методів виховного впливу, впровадження особистісно орієнтованої роботи з учнями.



Рис. 1. Організаційно-педагогічна модель виховання культури спілкування підлітків засобами українського та англійського мовного етикету

відображають соціальні норми поведінки у конкретних актах мовленнєвої взаємодії та відповідають намірам комунікантів [1]. Подібна здатність забезпечується нормативним знанням семантики мовних одиниць усіх рівнів, оволодінням механізмами побудови висловлювання, умінням порозуміти дискурс згідно культурно-мовленнєвої ситуації, умінням реалізувати відмінності іноземної мови від рідної у мовленні, здійснювати свідомий і автоматичний переніс мовних засобів з одного виду мовленнєвої діяльності до іншого, із однієї ситуації до іншої.

Лінгводидактична модель вторинної мовної особистості згідно завданням лінгводидактики, сфокусованої на генезисі мовної особистості, носить нормативний характер, компоненти її структури ієрархізовані для визначення таксономії цілей навчання іноземної мови та виробітку критеріїв ступеню навченості. Зразком мінімальної вертикальної ієрархізації системи компонентів комунікативної компетенції може бути дихотомічна модель Л. Бахмана [6], яка містить дві групи компетенцій: організаційні та прагматичні. Шляхом найбільшої, горизонтально-вертикальної ієрархізації йде А. А. Зернецька [2], яка пропонує чотирьохкомпонентну структуру комунікативної компетенції відповідно до чотирьох видів мовленнєвої діяльності та відокремлює у кожному з чотирьох компонентів лінгвістичну, діяльну і пресупозиційну компетенції.

Моделлю іншомовної професійно-комунікативної компетенції служить професійно-комунікативна компетенція носія мови, що вивчається, відмінна від загальної комунікативної компетенції представника даного мовного колективу. Професійно-комунікативна компетенція виступає як соціально-діяльнісний варіант загальної комунікативної компетенції, оскільки актуалізується у соціально-діяльній інституті професії.

У соціолінгвістиці та соціальній психології співвідношення конструктів загальної та професійної комунікативних компетенцій відображено у дихотомії «мовна особистість – комунікативна особистість» [4], при цьому комунікативна особистість розглядається як специфічне проявлення мотиваційного, когнітивного й функціонального параметрів мовної особистості, зумовлене специфічними цілями мовленнєвої взаємодії у конкретній сфері комунікації.

У лінгводидактиці відокремлення професійно-комунікативної компетенції у самостійно лінгводидактичну категорію, яка відображає об'єктивну потребу в урахуванні специфічних комунікативних потреб осіб, що навчаються, та перспективної реальної сфери функціонування компетенції, бере початок у дослідженнях Г. Віддоусона, Д. Евера, Г. Латорра, Д. М. Свейлза, Х. Фархаді, М. А. К. Халлідея, А. Макінтоша і П. Стрвенса та представників Вашингтонської школи: Д. Е. Лакстрома, Л. Селінкера, Л. П. Тримбла.

Під професійно-комунікативної компетенцією носія мови сьогодні розуміють інтегральне системне утворення професійних і міжкультурних знань, навичок, умінь та особистісних якостей, які визначають спроможність до комунікативної організації професійної діяльності у різних соціально-економічних і культурних умовах [3].

комунікативної компетенції, в яких функціональний компонент виконує селективну роль при відборі змісту інших компонентів для забезпечення рівню іншомовної компетенції, достатнього для вирішення завдань професійної комунікації засобами іноземної мови.

Об'єктивна потреба в оптимізації структури змісту іншомовної професійно-комунікативної компетенції менеджера для приведення змісту іншомовної професійної підготовки до відповідності з вимогами часу зумовила **актуальність** дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених проблемі. Методологічною базою розробки теоретичних і практичних аспектів проблеми формування іншомовної комунікативної компетенції є дослідження Т. М. Балихіної, М. М. Вятюгинева, Н. І. Гез, А. А. Зернецької, І. О. Зимньої, Д. І. Ізаренкова, В. О. Коккоти, С. Ю. Ніколаєвої, Л. Бахмана, Г. Відоусона, М. Кенела, М.-М. Кеннінг, К. Леунг, Д. Нунана, С. Савіньон, М. Свейн, Д. Хармера. Іншомовна професійно-комунікативна компетенція досліджувалась В. Д. Борщовецькою, О. П. Биконею, Н. М. Прудніковою, О. Б. Тарнопольським, О. Л. Шевченко, М. Браммером, Д. Каммінз, В. Кольером, Д. Круколл, Т. Хатчінсоном, М. Хьюїнгзом. Проблеми формування іншомовної компетенції менеджерів відображені в дослідженнях Г.А. Гринюк, Р.О. Гришкової, Х. І. А. Мухаммада, Н. М. Пруднікової, Л. О. Сікорської, І. Г. Томарьової, М. А. Хусаїнової, А. В. Щеколдіної, С. Донни, П. Еммерсона. Поряд з тим, слід відзначити розбіжності у трактовках визначення і ролі лінгвістичної компетенції у структурі іншомовної комунікативної компетенції менеджера, недостатню увагу до прагматичного компоненту лінгвістичних знань і вмінь. Потребує оптимізації структура змісту комунікативної компетенції менеджерів з урахуванням перспективного функціонального діапазону управлінського дискурсу.

Формування цілей статті. Постановка завдань. Ціль статті полягає у визначенні структури іншомовної професійно-комунікативної компетенції менеджера та уточненні змісту лінгвістичної компетенції як її системотворчого компоненту.

Поставлена ціль передбачає вирішення наступних завдань:

- визначити структуру іншомовної професійно-комунікативної компетенції менеджера шляхом співвідношення конструктів вторинної мовної та мовленнєвої особистостей;
- уточнити зміст лінгвістичної компетенції в іншомовній професійно-комунікативної компетенції менеджера з урахуванням прагматики управлінського дискурсу.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. Іншомовна комунікативна компетенція у сучасній антропоцентричній лінгводидактиці розглядається як властивість сформованої вторинної мовної особистості й показник здатності людини до участі у повноцінній міжкультурній комунікації [1; 4].

Сформованість вторинної мовної особистості виражається у здатності до породження граматично правильних висловлювань, адекватному співвідношенню їх із дійсністю та вибору з них тих, які найбільш адекватно

У моделі ставиться за мету самовиховання й забезпечення морально-духовного саморозвитку учнів підліткового віку під час виховання культури спілкування засобами українського та англійського мовного етикету. Висуваючи її, ми керувалися тим, що учні загальноосвітньої школи не повинні обмежуватися завданням формування окресленої суми знань, умінь і навичок, а мають прагнути до їх самовдосконалення, прагнути до самовиховання й саморозвитку.

У моделі ставиться за мету самовиховання й забезпечення морально-духовного саморозвитку учнів підліткового віку під час виховання культури спілкування засобами українського та англійського мовного етикету. Висуваючи її, ми керувалися тим, що в умовах демократизації українського суспільства учні загальноосвітньої школи не повинні обмежуватися завданням формування окресленої суми знань, умінь і навичок, а мають прагнути до їх самовдосконалення, прагнути до самовиховання й саморозвитку.

З огляду на реалії сьогодення все більш вагомим значення набуває підготовка підрастаючого покоління, здатного до саморозвитку й самореалізації своїх інтелектуальних і морально-духовних якостей. Важливість орієнтації на означену мету доводиться у державних документах про освіту – державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття), концепції національного виховання, національній доктрині розвитку освіти України. Зокрема, у “Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття)” наголошується на необхідності “створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації [2, с.243]”.

Погоджуємося з результатами наукових пошуків учених (І.Бех, Я.Радевич-Винницький, О.Бодальов, Ш.Амонашвілі, І.Цимбалюк та ін.), які засвідчують, що нагромадження й узагальнення досвіду людства у сфері етикетного спілкування “підвищують рівень соціальної перцепції та саморегуляції поведінки людини, тобто рефлексивні властивості особистості значною мірою формуються на ґрунті її комунікативних властивостей [6, с.20]”.

У контексті нашого дослідження це означає, що підлітки мають не лише сприймати та відчувати вплив українського і англійського мовного етикету, а й виявляти власний інтерес та самостійність в оволодінні моральними цінностями, що народжувалися й вдосконалювалися народами впродовж багатьох століть. Відповідно до цих ідей учні й повинні вдосконалювати свою моральну поведінку, адже “педагогічний процес може бути справді виховуючим, якщо він допомагає дитині пізнати себе як члена суспільства, який може жити за морально-етичними нормами [1, с.144]”.

Зважаючи на зазначені вище положення, можемо констатувати, що мовний етикет, як ефективний засіб морально-духовного впливу на школярів, сприяє не лише залученню підлітків до життєвого досвіду і моралі попередніх поколінь, але й характеризується великою емоційною силою впливу на особистість, спонукає учнів визначати свої життєві пріоритети згідно із загальноприйнятими моральними ідеалами та настановами. Це орієнтує на

втілення основної мети нашого наукового пошуку – забезпечити морально-духовний саморозвиток і самовиховання учнів підліткового віку під час вивчення культури спілкування засобами українського та англійського мовного етикету.

В організаційно-педагогічній моделі нами було визначено й зафіксовано три основних етапи виховання в учнів культури спілкування засобами українського та англійського мовного етикету.

Серед них ми виділили такі:

- 1) підготовчий (5-6 класи);
- 2) формувально-розвивальний (7-8 класи);
- 3) контрольно-корекційний (другий семестр 8 класу).

Визначаючи етапи, ми керувалися логікою освоєння підлітками морально-духовних надбань мовного етикету українського та англійського народів. Починаючи від наявного рівня ставлення до моральних ідей, втілених в етикеті, учні поступово підходять до їх осмислення, аналізу та оцінки, а потім і до активного залучення етичних надбань двох народів у власну діяльність й поведінку.

Отже, на кожному етапі передбачалася реалізація певних завдань й відповідного комплексу організаційно-методичного забезпечення навчально-виховної роботи з виховання культури спілкування підлітків експериментальних груп.

На підготовчому етапі експериментальної роботи перед нами стояли такі завдання:

- виявити рівень знань школярів з культури спілкування й мовного етикету;
- доповнити існуючі знання про етикетну поведінку;
- зосередити увагу на знаннях учнів про культуру спілкування рідною мовою;
- нагромаджувати емпіричний досвід англійською мовою;
- активно розвивати усне мовлення рідною мовою.

На формувально-розвивальному етапі наші зусилля були зосереджені на виконанні таких завдань:

- активніше розвивати усне мовлення іноземною мовою, спираючись на рідну;
- розвивати писемне мовлення українською та англійською мовами під час навчальної діяльності (олімпіади);
- використовувати виховний потенціал позакласної роботи (конкурси, вечори, літературні тижні тощо).

На контрольно-корекційному етапі стояли такі завдання:

- перевірити обізнаність підлітків з нормами мовного етикету українського й англійського народів;
- виявити рівень володіння учнями підліткового віку культурою спілкування.

На підготовчому етапі мова йде про те, що саме глибокі інтелектуальні знання, уміння і навички нерозривно пов'язані з культурою спілкування будь-якої людини. Повністю погоджуємося з думкою В.Кан-Калика, що "виховне

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 21.12.2008

УДК 378.147:811.111

ЛІНГВІСТИЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ У СТРУКТУРІ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МЕНЕДЖЕРА

Каменська Ірина Борисівна

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м.Ялта)

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із практичними завданнями. Згідно принципів функціоналізму, антропоцентризму і когнітивізму, які ствердилися у сучасній науковій парадигмі, поняття іншомовної комунікативної компетенції як цілетворчої категорії лінгводидактики конкретизується в інтеракціональних моделях професійно-комунікативної компетенції відповідно до специфіки здійснення комунікації у певному соціальному контексті професійно-мовленнєвої взаємодії. Коректне цілепокладання і раціональна організація процесу іншомовної підготовки сучасних фахівців вищої кваліфікації потребують розробки таких лінгводидактичних моделей іншомовної професійно-

умов; потребою сучасного суспільства у вивченні і розумінні дітьми 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; 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

значення спілкування полягає не лише в тому, що воно розширює світогляд людини і сприяє розвитку психічних утворень, ... а полягає ще й в тому, що воно є обов'язковою умовою формування загального інтелекту людини [3, с.15]”. Тому отримати позитивні результати в досягненні цієї мети можливо за умов системності й наступності інтелектуальних надбань людства з мовного етикету та культури спілкування.

Одним із не менш важливих завдань було розширення кола морально-духовних та етичних знань підлітків, презентація необхідної інформації, що відповідно впливає на виховання комунікативної культури засобами мовного етикету. Виховна робота, спрямована на організацію розвивальної діяльності підлітків, будувалася на основі взаємодії двох його ролей – суб'єкта виховання й суб'єкта самовиховання, хоча досить часто друга роль майже не усвідомлюється учнями. У такий спосіб школярі самостійно моделюють поведінку та свою діяльність у суспільстві, набуваючи таким чином власного досвіду свідомого користування загальноприйнятими нормами етикетної поведінки.

Необхідно відзначити, що вплив мовного етикету двох народів на особистість не може здійснюватися автоматично. Добираючи матеріал для опрацювання, необхідно враховувати його наповнюваність і те, як він впливатиме на емоції та почуття підлітків, допоможе їм зрости морально й духовно. Важливо залучити учнів до активного сприйняття моральних ідей вітчизняної та світової етичної культури, повною мірою використати виховні можливості українського мовного етикету, а на його базі й етикету англійців. При цьому школярі мають бути в піднесеному настрої, дбати про “зіставлення почуттів, мислення, поведінки, мови з вічними моральними цінностями й установками, принципами і нормами [7, с.40]”.

У контексті вищезазначених положень можна стверджувати, що виконання першого завдання буде ефективним за умов дотримання вимог сучасної парадигми виховання й таких принципів, як цілісність навчально-виховного процесу, інтегративність, доступність, варіативність, що спрямовані на розвиток інтелектуальних здібностей учнів та сприяють гуманізації їхніх стосунків із оточенням.

Наступний крок нашого наукового пошуку був пов'язаний з реалізацією завдань другого етапу. Суть цього завдання вбачаємо у необхідності скерувати поведінку підлітків у такому руслі, коли б вони від безпосередньої емоційної реакції на мовний етикет українського та англійського народів перейшли до глибокого осмислення й розуміння цих явищ. Для цього необхідно таким чином подати матеріал, що містить зразки етикетної поведінки двох народів, щоб емоційно стимулювати оцінні дії школярів, викликати відповідні реакції у процесі осягнення морально-духовної проблематики мовного етикету. Необхідно навчити підлітків свідомо ставитися до моральних ідей, втілених у мовному етикеті та застосовувати набуті етичні знання у життєдіяльності. Поступово учні мають перейти від сприйняття формул етикетної поведінки до розширення досвіду оцінного ставлення до них і глибокого аналізу даного явища.

Для того, щоб процес комунікації був справді глибоким “особистість, окрім знань про спілкування, певних навичок і вмінь, повинна мати ще й відповідну комунікативну установку на спілкування. Причому установку не просто на встановлення контакту, а на людину як загальнолюдську цінність. Тоді цей контакт стане олюдненим і спілкування відбуватиметься на високому рівні [6, с.134-135]”. Тому успішність виховання в учнів умінь осмислення й аналізу етикетних зразків двох народів залежить насамперед від вдало дібраних педагогом мовних конструкцій, урахуваючи при цьому індивідуальні особливості підлітків, життєві орієнтири, ціннісні уподобання та адекватність етикетних конструкцій вимогам сучасності. Тільки спілкування в контексті творчості й у співвідношенні з етичними нормами може мати неабияку виховну силу.

Оволодіння англійським мовним етикетом на базі вже сформованих умінь і навичок культурної комунікації рідною мовою сприяє всебічному розвитку особистості, виступає джерелом знань про культуру й життя країни, мова якої вивчається, забезпечує в ході навчально-виховної діяльності діалог культур. Такий підхід дозволяє краще пізнати суб'єктами взаємодії один одного, а також зближує представників різних національних культур, забезпечує взаєморозуміння. Підліткам відкриваються додаткові можливості для прямого спілкування з зарубіжними однолітками, отримання інформації про культурні особливості інших народів безпосередньо від носіїв мови. Разом з тим, активізується потреба школярів у набутті певних фонових знань, необхідних для успішної міжособистісної взаємодії.

Виокремлення національно-культурного компонента під час навчально-виховної діяльності дозволяє реалізувати комунікативний підхід до освоєння етикетних конструкцій українською та англійською мовами, зорієнтовує процес навчання й виховання підлітків на конкретні практичні потреби й задоволення пізнавальних інтересів школярів.

Таким чином, можливість ознайомлення учнів з культурою та етикетом країни, мова якої вивчається, у порівнянні з рідною, сприяє розв'язанню загальноосвітніх, розвивальних, виховних і гуманістичних завдань навчально-виховного процесу, а також розвитку загальної культури особистості.

На третьому етапі нам видається важливим акцентування уваги школярів на самостійність під час опанування ними зразків мовного етикету двох народів, що виступає в нашому дослідженні своєрідним містком між засвоєнням етикетних одиниць на почуттєво-емоційному рівні і станом готовності до морально-духовної діяльності. Завдяки цьому стає можливим перетворення духовних цінностей, що містять у собі український та англійський етикет на особистісні надбання підлітків і навпаки створення цінностей у процесі моральних діянь учнів.

Реалізація цих складних завдань передбачала дотримання основних вимог: послідовність у створенні системи відповідних виховних впливів; керуваність, що мала на меті узгодження планування й проектування організаційно-методичного забезпечення процесу освоєння морально-духовних цінностей двох народів і виховання на цій основі культури спілкування; поетапну діагностику, урізноманітнення засобів та методів виховного впливу з метою

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 вагомим 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. По-третє, в сучасних умовах культурно-освітні, інформаційні, дозвілєво-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-світової 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

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 обгрунтовано 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-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).

корекції результатів; ефективність організаційно-педагогічного забезпечення, що зумовило поступовий перехід підлітків на вищий рівень розвитку комунікативної культури. Створення високої емоційної атмосфери, сприятливої для засвоєння, аналізу й оцінки етикетних зразків українського та англійського народів; розвиток у підлітків умінь постійного узагальнення вражень і почуттів на основі здобутих етичних та духовних образів й застосування цих здобутків у житті та діяльності учнів; розширення виховних можливостей культури спілкування школярів через осягнення кращих надбань мовного етикету не лише українського, а й англійського народів – усі ці передумови також виявилися необхідними для отримання найкращого результату у вихованні в учнів комунікативної культури.

В основі наших наукових пошуків лежать висновки Б.Ананьєва, І.Беха, О.Леонтьєва, С.Рубінштейна, І.Цимбалюка про те, що кожна особистість формується і проявляється в діяльності. На їхню думку, кожний індивід має сам приймати рішення, діяти за внутрішнім переконанням та нести особисту відповідальність за свої вчинки. Таким чином, соціальна активність, що передбачає свободу особистого рішення й вибору, завжди має моральну спрямованість.

У контексті нашого дослідження це означає, що моральним вчинкам і діям має передувати активна поведінка школярів. Необхідно підштовхнути їх до самостійного створення чогось морального. У навчально-виховній роботі важливо використати такі методи й форми роботи, за яких підлітки виступали б активними творцями процесу оволодіння духовними цінностями українського та англійського мовного етикету. Серед методів, адекватних меті дослідження, вважаємо найбільш впливовими інформаційно-діяльнісні, тобто ті, що носять комплексний характер й активно впливають на виховання культури спілкування учнів через етичні знання двох народів.

За умов діяльнісного підходу ефективними виявляються етичні бесіди, розв'язання проблемних ситуацій моральної спрямованості, самостійні пошуки підлітків, спроби порівняльного аналізу мовного етикету українського та англійського народів. Маємо на увазі організацію та проведення етичних діалогів з тем: “Яка людина, така й мова”, “Ввічливість – основа вихованості”, “Мистецтво бути ввічливим”, “Абетка мовного етикету”, “Українські й англійські слова ввічливості: традиції та сучасність”.

Прилучення підлітків до етичних бесід має благодійну дію на особистість, адже той, хто відчув на собі позитивний вплив етикету українського та англійського народів, надалі зможе самостійно без будь-яких зусиль розкрити роль морально-духовних особливостей етикету у власному життєвому досвіді та визначитися, на які цінності необхідно орієнтуватися у ситуації морального вибору. В умовах сьогодення саме така здатність сприяє мобілізації всіх якостей людини та гідній боротьбі за відстоювання власних інтересів.

У контексті дослідної роботи перспективним нам уявляється спрямованість організаційних форм та методів позаурочної роботи на виховання у підлітків самостійності, розвиток їхніх особистих якостей, усвідомленої практичної діяльності тощо. Так, наприклад, при підготовці до

проведення позакласних виховних заходів школярі мають повністю усвідомити завдання позаурочної виховної діяльності, серед яких найбільш актуальними є прояв комунікативної культури, дотримання норм етикету у власній діяльності, розуміння позиції іншої людини, толерантне ставлення до оточення, збереження духовних традицій, власної національної культури та вияв поваги й розуміння до культур інших народів.

Висновки. Отже, активне залучення учнів до культуротворчої та особистісно-ціннісної діяльності на всіх етапах виховання й навчання справляє неабиякий вплив на формування комунікативної культури школярів. Важливо відзначити, що лише за наявності та ефективного впровадженні у практику роботи школи доцільних засобів впливу процес виховання культури спілкування у підлітків забезпечить сходження їх на вищий рівень розвитку. Необхідною передумовою для цього є, на нашу думку, системність і послідовність у вихованні комунікативної культури учнів підліткового віку й перебігу основних його етапів.

Таким чином, визначені в організаційно-педагогічній моделі дослідження умови виховання культури спілкування підлітків засобами українського та англійського мовного етикету, знайшли теоретичне обґрунтування ефективності їх дотримання, а також перебіг й результати реалізації у наступних параграфах нашої роботи.

Резюме. У статті представлено організаційно-педагогічну модель виховання комунікативної культури учнів підліткового віку засобами мовного етикету, розглянуто етапи освоєння школярами норм культури спілкування та психолого-педагогічні умови її оволодіння. На кожному етапі виділені завдання й запропоновані різні форми і методи роботи з підлітками.

Ключові слова: модель, комунікативна культура, мовний етикет, підлітки, виховання культури спілкування.

Резюме. В статье представлена организационно-педагогическая модель воспитания коммуникативной культуры учеников подросткового возраста посредством языкового этикета, рассмотрены этапы усвоения школьниками норм культуры общения и психолого-педагогические условия ее овладения. На каждом этапе выделены задания и представлены разные формы и методы работы с подростками.

Ключевые слова: модель, коммуникативная культура, языковой этикет, подростки, воспитание культуры общения.

Summary. The pedagogical-organizational model of upbringing of the communicative culture of the teenagers by means of speech etiquette is given in this article. It also deals with the main stages of learning the rules of communicative culture and the psychological preconditions. There are some tasks for each period and different forms and methods of work and upbringing are represented in the article.

Key words: model, communicative culture, speech etiquette, teenagers, the upbringing of speech etiquette.

Література

1. Амонашвили Ш.А. Основания педагогики сотрудничества // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В.Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – 224с.
2. Державна національна програма „Освіта” (Україна XXI століття) // Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI ст. / Авт. кол.: В.Литвин, В.Андрущенко, А.Гуржій та ін. – К.: Навчальна книга, 2004. – С.243-270. Кн.3
3. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. – Грозный, 1986. – 183с.
4. Макаренко А.С. Деякі висновки з педагогічного досвіду. Твори в 7-ми томах – Т.5. – К., 1958. – 559с.
5. Філософський словник / За ред. В.І.Шинкарука. – 2 вид., перероб. і доп. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800с.
6. Цимбалюк І.М. Психологія спілкування: Навч. посібник. – К.: Професіонал, 2007. – 464с.
7. Чмут Т.К., Чайка Г.Л. Етика ділового спілкування: Навч. посіб. – 6-те вид., випр.і доп. – К.: Знання, 2007. – 230с.

Подано до редакції 18.12.2008

Резюме. У статті розглядаються проблеми модернізації та реформування системи вищої освіти у Німеччині на етапі її інтеграції у Європростір. Висвітлюються перші здійснені кроки у цьому напрямку, а саме: ухвалення системи зрозумілих і порівнянних наукових ступенів; організація системи вищої освіти, що складається з двох циклів – бакалавріата і магістрата; встановлення єдиної системи залікових одиниць за типом ECTS (European Credit Transfer System) – європейської системи визнання залікових одиниць по освітнім модулям; полегшення мобільності для студентів і викладачів; розвиток європейської співпраці у сфері забезпечення якості освіти; збереження культурної і мовної різноманітності, своєрідності національних систем вищої освіти та автономії вузів.

Резюме. В статье рассматриваются проблемы модернизации и реформирования системы высшего образования в Германии на этапе ее интеграции в Европространство. Освещаются первые осуществленные шаги в этом направлении, а именно: принятие системы понятных и сравнимых научных степеней; организация системы высшего образования, которая состоит из двух циклов – бакалавриата и магистрата; установление единой системы зачетных единиц по типу ECTS (European Credit Transfer System) – европейской системы признания зачетных единиц по образовательным модулям; облегчение мобильности для студентов и преподавателей; развитие европейского сотрудничества в сфере обеспечения качества образования; сохранение культурного и языкового разнообразия, своеобразия национальных систем высшего образования и автономии вузов.

Summary. The article deals with the problems of modernization and reforming of the system of higher education in Germany at the stage of its integration in the European Space. The first taken steps in this sphere are reflected, namely: adoption of the system of easily readable and comparable degrees; organization of a two cycle higher education system (undergraduate/graduate); establishment of a system of credits (such as ECTS); promotion of mobility for students and teachers; promotion of European cooperation in quality assurance; maintenance of cultural and linguistic variety, originality of the national systems of higher education and autonomy of institutes of higher learning.

Ключові слова. Вища освіта, Німеччина, реформування, Європростір, модернізація, Болонський процес, науковий ступінь, бакалавр, магістр.

Ключевые слова. Высшее образование, Германия, реформирование, Европространство, модернизация, Болонский процесс, научная степень, бакалавр, магистр.

Key words. Higher education, Germany, reforms, European Space, modernization, Bologna process, degree, bachelor, master.

Література

1. Приложение «Обзор систем высшего образования стран ОЭСР». Центр ОЭСР - ВШЭ, 2004. Издательский дом ГУ ВШЭ, 2004.- с.11 -12.
2. Сорбонская декларация: Спільна декларація про гармонізацію архітектури Європейської системи вищої освіти. Париж, 1998. <http://www.pbu.ru/News/edusem/sorbon.htm>.
3. Болонська декларація: Простір Європейської вищої освіти. Болонья 1999. <http://www.spbu.ru/News/edusem/bol.htm>.
4. The Bologna Declaration on the European Space for Higher Education an Explanation. <http://www.unige.ch/ere/activities/Bologna%20>.
5. www.bologna-berlin2003.de/pdf/.
6. Statistische Angaben zur Einführung von Bachelor- und Mastestudiengängen. Akkreditierung Studierender und Absolventen. Wintersemester 2004/2005 // HRK. Die Stimme der Hochschulen/http://www.ahpgs.de/hrk-kmk/Statistik_hrk.pdf. - 4.08.2005.

Подано до редакції 28.12.2008

УДК 371

ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

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

спеціальних програм: пілотна програма "Орієнтація навчальних програм на міжнародні стандарти", "Мастер+" – програма, що дозволяє легко увійти до системи вищої освіти Німеччини іноземним студентам, Програма двосторонньої інтеграції двоступеневих програм [1].

Для сприяння мобільності студентів та викладачів незалежна комісія у вересні 2001 року підготувала для Федерального міністерства закордонних справ спеціальну доповідь з питань міграції до Німеччини. Для поліпшення положення іноземних студентів, викладачів і дослідників в Німеччині проводиться ряд заходів, покликаних адаптувати іноземців до німецьких умов освіти: вводяться спеціальні служби для реєстрації іноземців, комплексні служби із соціального забезпечення в німецьких університетах, організуються безкоштовні курси німецької мови. У 2000 році Конференція ректорів схвалила тест "TestDaF" (німецької мови як іноземної), що дозволяє іноземцям оцінити свої професійні знання з німецької мови [1].

Німеччина бере активну участь в комплексних програмах і проектах міжвузівської міжнародної співпраці, таких, наприклад, як: Міжнародний проект ЮНІТЕК, що організовує стажування студентів в Швейцарії, Іспанії, Голландії, Італії, Великобританії; установа Центральної наукової "Міжнародної школи передових технологій (ISAT)" при Кайзерському університеті, створення консорціуму співпраці з вищої освіти Веймарського університету з вищими навчальними закладами США, Голландії та Італії, а також ряд інших проектів.

В дискусіях щодо «євростандарту» вищої освіти Німеччина займає неоднозначну позицію. З одного боку, як один з ініціаторів Болонського процесу, вона активно підтримує і просуває загальноєвропейську концепцію вищої освіти, з іншого боку, – частина представників німецьких вишів сприймає її як нав'язану ззовні. Найбільш вагомими доказами проти Болонського процесу є те, що їх практична реалізація потребує великої концентрації ресурсів – як фінансових, так і людських. Проте, як показує досвід, реформи вищої освіти проходять в Німеччині досить успішно. Адже Болонський процес не передбачає ані повної змістової, ані повної організаційної уніфікації вищої освіти в Європі, а реалізація загальноєвропейських стандартів залежить головним чином від внутрішньої освітньої політики конкретних країн, учасників процесу.

Висновки. Німеччина на сьогодні є прикладом успішної та ефективної модернізації та інтернаціоналізації вищої освіти, що підвищують конкурентні переваги класичної традиційної німецької системи освіти та сприяють її загальному соціально-економічному добробуту. Німецька вища школа дотримується загальноєвропейських тенденцій розвитку освіти, відіграє важливу роль в створенні європейського освітнього простору і вживає активних заходів щодо реалізації таких завдань.

Перспективними для подальшого дослідження у даному напрямку можуть стати заходи із створення єдиного європейського простору вищої освіти на рівні окремих навчальних закладів та специфіка реалізації втілюваних рішень, а також проблема реорганізації програм докторантури у Німеччині відповідно до вимог Болонського процесу.

УДК 387 (430) «19-20»

ЗАХОДИ З МОДЕРНІЗАЦІЇ І ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ У ЄВРОПРОСТІР

Зданюк Тетяна Вікторівна, аспірантка

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди

Постановка проблеми. Світові тенденції розвитку освіти та входження української освіти в міжнародний європейський простір зумовлюють потребу в істотному оновленні вітчизняної системи освіти та вищої освіти зокрема. Поряд з тим на сучасному етапі у кожній країні накопичено багатий своєрідний досвід побудови системи вищої освіти. Вивчення цього досвіду може сприяти збагаченню української системи освіти та надасть можливість виявити нові підходи до розв'язання низки проблем.

Особливо цікавим є для нас досвід Німеччини у модернізації системи вищої освіти, адже Німеччина має багатовікові традиції у галузі освіти та відіграє важливу роль у розвитку загальноєвропейського освітнього простору.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми перебудови вищої освіти у країнах Європи у рамках Болонського процесу привертають увагу сучасних дослідників. У багатьох публікаціях розглядається створення єдиного Європейського простору вищої освіти (Г.І. Саганенко, Е.І. Степанова, Форбек М., Е.А. Тюгашев, А.В. Сидорович). Водночас дослідники намагаються розкрити й конкретні кроки, що здійснюються в окремих країнах. Так, різні аспекти та шляхи реформування вищої освіти у ФРН висвітлено у статтях Кузьменко Н.В., Зубенко В.А., Н.С.Воробьова, Можасової Л.Г.

Метою даної статті є розкрити заходи, спрямовані на модернізацію та інтернаціоналізацію вищої освіти у Німеччині на етапі її інтеграції у Європростір.

Виклад основного матеріалу. Система вищої освіти Німеччини нараховує 345 навчальних закладів, переважна більшість яких є державними. Основу складають 92 класичних, технічних і загальних університети та 22 вузи, статус яких прирівняний до університетського: педагогічні інститути, медичні коледжі, філософсько-теологічні, церковні та спортивні коледжі [1].

До вишів неуніверситетського типу належать 183 професійних вищих школи (університети прикладних наук), що надають професійну освіту в сферах бізнесу, економіки, сервісу, сільського господарства і прикладного мистецтва та 46 музичних і мистецтвознавчих коледжів.

Підписавши в 1998 році Сорбонську [2], а в 1999 році Болонську декларації Німеччина взяла на себе зобов'язання щодо створення до 2010 року єдиного європейського простору вищої освіти, в якому студенти, викладачі та науковці будуть мати можливість необмеженого пересування та тісної співпраці, що сприятиме підвищенню міжнародної конкурентоспроможності вищих навчальних закладів [3]. «Вищі навчальні заклади Європи, - йдеться в декларації, - взяли на себе провідну роль в створенні європейського простору вищої освіти, а також реалізації основних принципів сформульованих в Університетській хартії "Magna Charta Universitatum". Особливо важливим є останнє завдання, оскільки незалежність і самостійність вищих навчальних закладів забезпечує адаптацію системи вищої освіти і наукових досліджень до

потреб суспільства, що змінюються, і досягнень наукової думки. Ми повинні досягти того, щоб престиж європейської системи вищої освіти в світі був таким же високим, як престиж європейської науки і культури» [4].

Німеччина, будучи одним з ініціаторів Болонського процесу, в числі перших країн приступила до реформування системи вищої освіти в умовах створення європейського простору вищої освіти. Кінцевий результат планується досягти за рахунок розв'язання ключових завдань: ухвалення системи зрозумілих і порівняних наукових ступенів; організація вищої освіти з двох циклів – бакалавріата і магістрата; встановлення єдиної системи залікових одиниць за типом ECTS (European Credit Transfer System) – європейської системи визнання залікових одиниць по освітнім модулям; полегшення мобільності для студентів і викладачів; розвиток європейської співпраці у сфері забезпечення якості; збереження культурної і мовної різноманітності, своєрідності національних систем вищої освіти та автономії вузів [5].

У 1998 році в Рамковий закон про вищу школу були внесені зміни, що дозволили почати реформу системи вищої освіти. Однією з проблем, яку необхідно вирішити в рамках реформ освіти Німеччини, є несумісність традиційної німецької структури ступенів з міжнародною практикою.

Після закінчення першого рівня навчання випускники отримують академічний ступінь бакалавра і професійну кваліфікацію. Тривалість навчання на цьому рівні відповідає 3-4-річному терміну, або 180 – 240 пунктам системи ECTS. Якщо під час навчання поглиблено вивчалися предмети гуманітарного циклу, то випускник отримує ступінь «Bachelor of Arts» (бакалавр гуманітарних наук), якщо профілюючими були предмети природничонаукового циклу – «Bachelor of Science» (бакалавр природничих наук).

В рамках багаторівневої моделі після закінчення навчання на першому рівні (бакалавріата) випускники мають можливість покинути вуз і почати професійну діяльність. Успішне проходження програми першого рівня забезпечує отримання професійної кваліфікації, хоча, якщо взяти сферу педагогічної освіти, не забезпечує отримання кваліфікації вчителя і не дає право обійняти посаду вчителя. Для отримання інтернаціонально визнаного академічного ступеня магістра і професійної кваліфікації більш високого рівня, включаючи і кваліфікацію вчителя, необхідно продовжити навчання на другому рівні. Навчання в магістраті може тривати 1-2 роки, тобто щобто охоплювати 60 – 120 пунктів системи ECTS. Кількість бакалаврських та магістерських програм збільшилася з моменту підписання Болонської декларації більш ніж в 23 рази: в зимовому семестрі 1999 року їх кількість складала всього 130, а до літнього семестру 2005 року зросла до 2.925 [6].

Після закінчення навчання в рамках багаторівневої моделі закладається можливість написання і захисту дисертації з профілюючих предметів, з дидактики їх викладання, а також з педагогіки, тобто передбачається навчання на третьому (докторському) рівні.

Особливістю навчання в рамках багаторівневої моделі є те, що програми навчання обох рівнів модуляризовані, тобто навчальний матеріал об'єднаний в тематичні, самостійні, обмежені часом вивчення, блоки, що оцінюються за

допомогою системи накопичення кредитів (модулі). За успішне завершення модуля присвоюється певна кількість кредитів, які відповідають заліковим одиницям європейської системи накопичення залікових одиниць (ECTS). За статистичними даними на 2004 рік система ECTS використовувалася в 67,7% бакалаврських і в 62,5% магістерських програмах [6]. На думку дослідників даного процесу, введення модульної системи робить навчальний план більш прозорим. Навчальні плани всіх предметів стають добре розробленими і чітко структурованими, що полегшує планування і організацію навчання.

Крім того, змінюється також форма та зміст свідомств, що отримують студенти після закінчення вузу. Починаючи з 2005 року усі випускники вищих навчальних закладів безкоштовно отримують європейський додаток до диплома, як додаткову інформацію до традиційного пакету документів про отримання вищої освіти, що робить можливим навчання за кордоном та взаємне визнання кваліфікацій і періодів навчання.

Головним принципом вищої освіти Німеччини є «академічна свобода». Вже майже два століття німці залишаються вірними філософії Гумбольдта, фундатора Берлінського університету, та його ідеалу лібералізму і необмеженої свободи студентів в університеті. Таким чином, будь-якому студентові в рамках обов'язкових напрямів, визначених розпорядком іспитів, дозволяється самостійно вибирати і визначати перелік дисциплін, що вивчаються, які увійдуть до його диплома, а також поєднувати навчальний процес із науковими дослідженнями.

З 1998 року було розпочато створення національної системи оцінки якості, що базується на взаємодії двох складових – експертизи і акредитації. Експертиза є складною процедурою аналізу та оцінки, що спрямована на виявлення сильних і слабких сторін навчального закладу або напряму підготовки з метою подальшого усунення встановлених недоліків. Це сприяє розвитку внутрішньовишівських стратегій підвищення якості. Акредитація полягає у встановленні відповідності досліджуваного об'єкту мінімальним стандартам та служить для забезпечення якості при впровадженні в життя програм отримання наукових ступенів, а також для спостереження за якістю існуючих. Акредитація проводиться на підставі оцінки мінімального стандарту навчання у відношенні його змісту і спеціалізації, оцінки відповідності професійної підготовки присуджуваному ступеню, її узгодженості із загальною концепцією ступеневих програм. За підсумками її проведення виносяться рішення про акредитацію або відмову в її отриманні.

Процедура акредитації є вторинною по відношенню до експертизи і здійснюється на основі її результатів. Переслідуючи різні цілі, обидві процедури використовують однакові методи. Останнім часом в Німеччині широко дискутується питання про поєднання обох процедур, що дозволить зменшити навантаження на навчальні заклади і забезпечить скорочення їх фінансових витрат.

Законодавчо закріплені ініціативи знайшли підтримку з боку федерального уряду і урядів земель, виражену в розробці і реалізації пілотних програм і проектів, спрямованих на структурну підтримку реформ. Для підтримки впровадження дворівневої системи були проведені декілька