

Випуск двадцять четвертий, 2010 р., частина 2

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

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.

Здано до набору 01.02.2010. Підписано до друку 30.01.2010.
Формат 60х90х16. Друк офсетний. Тираж 500 пр.

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

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

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

*Серія: Педагогіка і психологія
Випуск двадцять четвертий
Частина 2*

Ялта
2010

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано вченою радою РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” від 30 січня 2010 року (протокол № 4)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей : – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – Вип.24. – Ч.2. – 220с.

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. Вєнда - професор, доктор психологічних наук;
В. К. Калін - професор, доктор психологічних наук;
В. А. Семиченко - професор, доктор психологічних наук.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Міністерства Юстиції України серія КВ № 15372-3944 ПР від 12.06.2009 р.

Затверджено Президією ВАК України як фахове видання за спеціальністю „Педагогіка і психологія” (Постанова № 1-05/4 від 14.10.2009 р.)

Рецензенти:

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

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

© РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта), 2010 р.

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія

<i>Товчигречка Л. В.</i>	ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ДВОВОМОВНОЇ ОСВІТИ В США	
<i>Шачкова Э. В. Франжуло В. А.</i>	АНИМАЛИСТИЧЕСКАЯ СКУЛЬПТУРА – КАК ФАКТОР ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА И ДИЗАЙНА	188
<i>Шелягова Г. О.</i>	ГІМНАЗІЙНА ОСВІТА КРИМУ ЯК ОБ’ЄКТ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕГІОНУ	193
<i>Шишлевская Е. В.</i>	ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	198
<i>Шувалова И. Н.</i>	ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЗДОРОВЬЯ И ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ	203
		207

<i>Секрет І. В.</i>	ЗАГАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ТЕНДЕНЦІЙ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН	152
<i>Сімкова І. О.</i>	МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ДИСКУСІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ЕНЕРГОЗБЕРЕЖЕННЯ ТА ЕНЕРГОМЕНЕДЖМЕНТУ	160
<i>Соловійова Я. В.</i>	ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ ТА ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ В КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ	167
<i>Сопілко Н. В.</i>	СПЕЦИФІКА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ПРЕДМЕТА ВИВЧЕННЯ У ВНЗ	171
<i>Сосяк І.</i>	МОДЕЛЮВАННЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНИХ УЧИЛИЩ	176
<i>Танько Т.П. Корсун Ю.М.</i>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЯ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	184

УДК 377+339.924(4)

**МОДЕРНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ
ОСВИТИ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ**

*Волкова Анна Юріївна
Сімферопольське вище професійне училище
ресторанного сервісу і туризму (м. Сімферополь)*

На початку третього тисячоліття всі розвинені країни світу займаються інтенсивними пошуками шляхів оновлення моделей освіти, які б відповідали вимогам постіндустріальної цивілізації, що формується на сучасному етапі. Модернізація охоплює всі ланки системи освіти – від дошкільного навчання до докторантури – її структуру, зміст і методи діяльності.

Враховуючи глобалізаційні процеси, євроінтеграційні прагнення України та нинішній стан розвитку національної економіки, очевидною є *необхідність оновлення системи професійної освіти* з метою забезпечення якості професійної освіти і, отже, конкурентоспроможності випускників її навчальних закладів.

Слід зазначити, що ХХІ століття принесло людству розуміння своєї тотожності та необхідності єднання, осмислення того, що інтеграція є найбільш перспективним напрямом у розвитку всіх сфер суспільної діяльності. Таким чином, професійна освіта стає у сучасному світі основним інтегруючим фактором та умовою розвитку особистості й усього світового співтовариства.

Національна доктрина розвитку освіти України визначає, що *модернізація системи освіти*, зокрема професійної, *спрямована на забезпечення її якості* відповідно до новітніх досягнень науки, культури і соціальної практики.

Якість професійної освіти, зокрема туристичної, є основою формування загальноєвропейського освітнього простору. Висунення цієї проблеми на перший план зумовлене об'єктивними чинниками: по-перше, від якості людських ресурсів залежить рівень розвитку країни та її економічної конкурентоспроможності; по-друге, якість професійної освіти набуває все більшого значення в забезпеченні її інноваційного розвитку, який потребує підготовки високопрофесійних фахівців, здатних креативно мислити, ефективно діяти, орієнтуючись на новачі.

У модернізаційному розвитку вітчизняної професійної освіти мають враховуватися потужні інтеграційні процеси, що відбуваються в світі, зокрема в країнах Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР), Європейського Союзу (ЄС), які висувають якісно нові завдання у розробленні освітньої політики щодо узгодженої стратегії змін усіх рівнів освіти країн-учасниць. Яскравим прикладом є спільні дії країн ЄС стосовно реалізації серії масштабних програм у галузі освіти й навчання, наприклад „Леонардо да Вінчі” (1995-2006 рр.) [3, с. 9].

Особливого значення для модернізації професійної освіти набувають орієнтири Лісабонської конвенції „Про визнання кваліфікацій” (1997 р.), Болонського процесу (1999 р.), Лісабонської стратегії (2000 р.), „Європейської рамки кваліфікацій для навчання протягом життя” (2008 р.).

Модернізація освіти – складний процес, тому її реалізація повинна ґрунтуватися на результатах глибоких теоретичних досліджень. Вітчизняні

науковці В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер, О. В. Чалий визначають, що об'єктивно потребою сьогодення і водночас орієнтиром державної політики в галузі освіти, професійної зокрема, є створення умов для функціонування якісної системи неперервної професійної освіти та навчання, що є справжнім підґрунтям успіху України в змаганні цивілізацій. Адже інтегрування української професійної освіти в загальноєвропейський чи світовий простір починається з усвідомлення засад і принципів сучасної неперервної професійної освіти й навчання та пошуку шляхів їх практичної реалізації [4, с.454].

В працях О. Н. Ільїної, Г. І. Зоріної, Л. В. Сакун, М. І. Скрипник, В. К. Федорченка, Н. А. Фоменко, Г.С. Цехмістрової та ін., розглядаються проблеми якості туристської освіти та процесу професійного становлення спеціалістів туристичного профілю в умовах модернізації. Визначається, що серед змін в освітньо-педагогічній парадигмі домінуюче місце посідають нові еталони змісту професійної освіти, орієнтовані на підготовку фахівців для різних галузей виробництва [6, 7].

Аналіз основних положень, що домінують у професійних школах різних країн Європи з підготовки фахівців сфери туризму, дозволяє зробити висновок, що провідні європейські країни орієнтуються сьогодні на розвиваючу школу, створення системи якісно-орієнтованої освіти, її нову філософію, спрямовану на отримання та засвоєння людиною *впродовж життя* знань, умінь і навичок, індивідуально необхідного рівня загальноосвітньої та професійної підготовки.

В освітніх системах цілого ряду країн відбувається поступовий перехід від структурно-кількісного підходу до визначення цілей і освітніх результатів, до підходів, заснованих на оцінюванні значущості отриманої освіти для розвитку особистості, її соціалізації та самореалізації [2, с.10]. Звичайно, це стосується й системи підготовки фахівців для туристичної галузі та підвищення їхньої кваліфікації.

Наприклад, у Франції та Ірландії процес відбору кадрів для навчання в туристичних навчальних закладах і для роботи на турпідприємствах починається з тестів на екстравертивність, уміння працювати в команді, мовні здібності – ці якості є обов'язковою умовою успішної праці персоналу в туризмі [8, с. 67].

Міжнародна індустрія гостинності та туризму – перспективна галузь, яка швидко розвивається. За прогнозами Всесвітньої туристської організації (ВТО), до 2020 року туризм стане найрозвиненішою індустрією в світі. Саме тому сьогодні фахівець сфери готельного та туристичного бізнесу – одна з найбільш престижних і затребуваних професій, яка однаково користується попитом у різних країнах світу.

Для України проблема розвитку системи підготовки фахівців сфери туризму набуває сьогодні особливого значення, оскільки для проведення Євро–2012 потрібно не тільки побудувати стадіони та готелі, щоб розмістити майже 600 тисяч гостей, а й підготувати висококваліфікований персонал для їх обслуговування.

Розвиток співробітництва України з країнами ЄС дає можливість

<i>Панасюк Н. Л.</i>	УЗАГАЛЬНЕННЯ РОЛІ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ЕКОНОМІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ЗАСВОСННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАНЬ	
<i>Панкратова О. Л.</i>	РОЗВИТОК УСВІДОМЛЕНОГО СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ	122
<i>Перепльотчиков Д. О.</i>	БАЗОВІ ПОЛОЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДЮСШ	126
<i>Поліщук Н. П.</i>	ЛІНГВІСТИЧНА ТЕОРІЯ ТЕКСТУ В ПРОЦЕСІ МОВЛЕННСВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	131
<i>Ратовська С. В.</i>	РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ГРУПОВОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ	137

141

<i>Марковська О. Є.</i>	ВИБІР МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ МАШИНОБУДІВНОГО ПРОФІЛЮ	
<i>Мусаєв К. Ф.</i>	МЕТОДИ ПОБУДОВИ НАУКОВОЇ ТЕОРІЇ	83
<i>Нанівська Є. В.</i>	ПРОБЛЕМАТИКА ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ АР КРИМ В ЧАСТИНІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ РЕГІОНУ: ОБҐРУНТУВАННЯ	90
<i>Овчинникова М. В.</i>	ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ДОСЛІДЖЕННЯ	96
<i>Павлова Е. А.</i>	ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ УЧЕНИКОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ И СТУДЕНТОВ ВУЗА	105

проаналізувати півсторічний досвід Європи щодо об'єднання зусиль для створення єдиного освітнього простору. Основним результатом міжнародної співпраці є зростаюча відкритість української системи професійної освіти іноземному досвіду, пошук шляхів і механізмів її адаптації до загальноєвропейського освітнього співтовариства. У багатьох країнах світу внаслідок фінансової та економічної кризи суттєво збільшилася роль держави у процесі регулювання економіки та ринку праці, в тому числі – у туристичній галузі. У 2008 р. на Європейському самміті голів держав було підкреслено, що лібералізм в економіці повинен відійти у минуле, поступившись жорсткому державному регулюванню. Адже світова криза призвела до нових проблем у сфері професійної освіти й навчання: після закриття підприємств значно затрудняється працевлаштування не лише звільнених робітників, безробітних, а й випускників освітніх закладів, зокрема сфери туризму.

На межі ХХ – ХХІ століть традиційна система освіти в багатьох країнах світу, у тому числі Ірландії, опинилась перед новими проблемами, характерними для епохи глобалізації. Класичні університети під впливом часу змушені створювати нові програми, які користуються попитом – короткочасні дипломні та післядипломні курси, програми дистанційного навчання, тренінги для спеціалістів, які містять нові, „ринков” і предмети.

Деякі країни-члени ЄС з високорозвиненою структурою туристичної індустрії значно підвищили стандартні вимоги до педагогів системи професійної освіти. Так, в Австрії, Великій Британії, Норвегії, Фінляндії та ін. на законодавчому рівні (у рамочній формі) розглядаються основні положення, які стосуються цілей освіти, зокрема професійної, її структури, організації, типів освітніх закладів [1, с. 114].

Розглянемо структуру туристичної освіти в Австрії. Вона передбачає: а) ступінь професійної освіти – 3-4 роки навчання у спеціальному професійному навчальному закладі туристичного бізнесу; б) практичну роботу в ресторанах, готелях, туристичних підприємствах: той, хто пройшов стадію навчання і надав підтвердження про практичну діяльність впродовж не менше 6 років, має право подати заяву про прийняття на роботу в якості викладача професійного училища туристичного бізнесу Земельній Раді з освіти чи директору училища [5, с. 44].

Основним результатом модернізації вітчизняної туристичної професійної освіти повинна стати не оновлена система знань, умінь і навичок сама по собі, а набір ключових і професійних компетенцій в інтелектуальній, загальноосвітній, інформаційно-комунікаційній, виробничій та інших сферах.

Висновок з усього вищесказаного очевидний: комплексна модернізація професійної освіти та навчання є імперативом освітньої політики України на сучасному етапі, її пріоритетним напрямом у довгостроковій перспективі. Ключові умови реалізації цього імперативу – активізація участі держави та суспільства в сфері розвитку освіти, оскільки модернізація всіх її ланок, і професійної в тому числі – це не відомче, не галузеве, а загальнонаціональне завдання, головною метою якого є зміна парадигми професійної освіти й навчання випускників, затребуваних на ринку праці, корисних суспільству та готових до побудови професійної кар'єри.

Резюме. Розглядається проблема модернізації вітчизняної професійної освіти й навчання в контексті її інтеграції до європейського освітнього простору. Обґрунтовуються пріоритетні напрями розвитку провідних професійних навчальних закладів Європи, зокрема з підготовки фахівців сфери туризму. **Ключові слова:** професійна освіта й навчання, модернізація, інтеграція, туристична професійна освіта, якість, неперервність освіти, ринок праці, країни ЄС.

Резюме. Рассматривается проблема модернизации отечественного профессионального образования и обучения в контексте его интеграции в европейское образовательное пространство. Обосновываются приоритетные направления развития ведущих профессиональных учебных заведений Европы, в том числе по подготовке специалистов сферы туризма. **Ключевые слова:** профессиональное образование и обучение, модернизация, интеграция, туристское профессиональное образование, качество, непрерывность образования, рынок труда, страны ЕС.

Summary. Problem of modernization of native professional education and training in the context of its integration to European educational space is being observed. Priority destinations of the development of leading professional educational institutions of Europe inter alia preparation of the specialists in the sphere of tourism are being substantiated. **Keywords:** professional education and training, modernization, integration, tourist professional education, quality, permanency of education, labour market, EU countries.

Література

1. Бараников А. В. Реформы и стандарты образования в правовом контексте (опыт зарубежных стран) // Педагогика.– 2009.– № 4.– С. 114-126.
2. Баскаев Р. М. О тенденциях изменений в образовании и переходе к компетентностному подходу // Инновации в образовании. – 2007. – № 1. – С. 10-15.
3. Біла книга національної освіти: проект. Ч.1 / за ред. В. Г. Кременя.– К. : Акад. пед. наук України, 2009.– 186 с.
4. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало [та ін.] / за ред. В. Г. Кременя . – К. : Наукова думка, 2003. – 853 с.
5. Пальчук М. И. Современные тенденции развития профессионального туристского образования в странах ЕС // Туристична освіта в Україні: проблеми і перспективи : зб. наук. праць. Вип.1.– К. : Тонар, 2007.– С. 42-47.
6. Педагогіка туризму: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за ред. проф. В. К. Федорченка, проф. Н. А. Фоменко, доц. Г. С. Цехмістрової .– К.: Видавничий Дім „Слово”, 2004. – 296 с.
7. Сакун Л. В. Теория и практика подготовки специалистов сферы туризма в развитых странах мира.– К. : МАУП, 2004.– 398 с.
8. Яковенко Г. Наша миссия – подготовка профессионалов туризма / Г. Яковенко, Г. Романова // Высшее образование в России.– 2005.– № 10.– С. 62-68.

Подано до редакції 21.01.2010

<i>Іванченко Є. А.</i>	ІНТЕГРАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ЕКОНОМІСТА ЯК СИСТЕМОУТВОРЮВАЛЬНИЙ ЧИННИК СИСТЕМИ ІНТЕГРАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ	
<i>Каменська І. Б.</i>	КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTI АНГЛОМОВНОЇ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УСНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ	46
<i>Каменський О. І.</i>	КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTI КОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ФІЛОЛОГА	55
<i>Козак Т. Б.</i>	ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПІДВИЩЕНИХ ПРОФЕСІЙНИХ УЧИЛИЩАХ НІМЕЧЧИНИ	61
<i>Кошоваленко Т. В.</i>	ІНТЕГРАЦІЯ ТЕОРЕТИЧНОЇ І ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	65
<i>Лунак Н. М.</i>	ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ МОДЕЛЕЙ У ШКІЛЬНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ	69
		75

ЗМІСТ

<i>Волкова А. Ю.</i>	МОДЕРНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ	
<i>Горбунова Н. В.</i>	ХАРАКТЕРИСТИКА КРИТЕРІЇВ, ПОКАЗНИКІВ ТА РІВНІВ ЛЕКСИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В БАГАТОМОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	3
<i>Гуров С. Ю.</i>	СТРУКТУРА АНАЛІЗУ УРОКУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ПРАКТИКАНТІВ ІІІ КУРСУ	7
<i>Дрізуль А. В. Кур'янова Т. М.</i>	ВИКЛАДАННЯ ХІМІЇ НА ЕТАПІ ПЕРЕДПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ НИЗЬКОЇ УЧБОВОЇ МОТИВАЦІЇ ШКОЛЯРІВ	15
<i>Ельбрехт О. М.</i>	ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ	22
<i>Єфімова В. М.</i>	ФОРМУВАННЯ САМООХОРОННОЇ ПОВЕДІНКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	29
<i>Жукова О. С. Чернишова О. С.</i>	ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	35
		42

УДК 372.461

ХАРАКТЕРИСТИКА КРИТЕРІЇВ, ПОКАЗНИКІВ ТА РІВНІВ ЛЕКСИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В БАГАТОМОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Горбунова Наталія Володимирівна
кандидат педагогічних наук, професор,
докторант кафедри педагогіки

РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

Актуальність проблеми зумовлена низкою суперечностей: між стрімким розвитком суспільства та інноваційних технологій навчання і виховання дітей дошкільного віку і застарілими методиками лексичного розвитку дошкільників, що розроблялися ще в минулому столітті; між розгалуженими педагогічними інноваціями та потребою в системному підході; між потребою у нових засобах і способах навчання мовлення, в тому числі лексичного розвитку та застарілим дидактико-методичним забезпеченням.

Ступінь розробленості проблеми. При розробці методики констатувального експерименту модифіковано завдання, розроблені Л. Алексеєнко-Лемовською, Т. Ахутіною, В. Воробйовою, В. Глуховим, В. Гончаровою, А. Зальовською, Р. Лалаєвою, Ю. Руденко, Т. Фотековою, Г. Чиркіною. Мовна продукція дітей оцінювалася за 4-х бальною шкалою [1; 2].

Мета статті: виявити критерії та показники оцінювання рівнів сформованості лексичного розвитку дітей дошкільного віку.

Основний зміст статті. При виборі критеріїв оцінювання рівнів засвоєння лексики було застосовано полікретеріальний підхід, тобто враховувалося декілька груп критеріїв, пов'язаних із організацією навчального процесу та безпосередньо з особистістю дитини. Виходячи з цього основними напрямками лексичного розвитку дитини було визначено навчальний процес і дитину, тобто робота будувалася в контексті цілісного навчального процесу та в контексті мовлення (словникова робота).

I. Критерії в контексті мовлення:

1. Інтелектуальний критерій із показниками:

- розуміння значення фразеологізмів;
- тлумачення значення прислів'їв, приказок;
- розуміння омонімів;
- розуміння прямого й переносного значення слів;
- тлумачення значення слів;
- доречне вживання слів у мовленні;
- вживання синонімів, антонімів, слів різних частин мови.

2. Емоційний критерій із показниками:

- адекватне використання відповідної лексики для вираження почуттів;
- вміння висловлювати власне ставлення до певних подій.

3. Морально-духовний критерій із показниками:

- розуміння моральних та духовних категорій і оперування ними;
- вміння оцінювати вчинки літературних персонажів, власні вчинки.

4. Культурологічний критерій із показниками:

- знання національностей, які проживають у Криму; елементарне розуміння їхнього мовлення;
- обізнаність зі святами та традиціями народів Криму, здатність розповісти про них, використовуючи відповідну лексику.

II. Критерії в контексті цілісного навчального процесу.

При визначенні цієї групи критеріїв звертали увагу на такі ключові моменти: націленість навчального процесу на знанієвий підхід, розпредмеченість знань, основні напрями лексичного розвитку дітей задають дорослі (педагоги і батьки), що створюють собою літературно-мовне середовище.

1. Критерії оцінки якості навчального процесу в дошкільному навчальному закладі з показниками:

- наявність у дошкільному навчальному закладі цілісної системи організації лексичної роботи з дошкільниками;
- наявність дидактико-методичного забезпечення для організації та проведення лексичної роботи з дошкільниками.

2. Критерії готовності вихователів до проведення лексичної роботи з дітьми з показниками:

- оперування методичним інструментарієм;
- обізнаність із засобами, формами, методами, прийомами, технологіями лексичної роботи.

Критерії оцінки якості навчального процесу в дошкільному навчальному закладі з показниками: наявність у дошкільному навчальному закладі цілісної системи організації лексичної роботи з дошкільниками; наявність дидактико-методичного забезпечення для організації та проведення лексичної роботи з дошкільниками перевірявся шляхом аналізу планів навчально-виховної роботи дошкільних навчальних закладів Автономної Республіки Крим, Донецької, Запорізької областей, а також спостереження за організацією навчально-виховного процесу у дошкільному навчальному закладі.

Під час аналізу увагу звертали на те, яке місце в плануванні відводиться лексичній роботі, де та як часто планується лексична робота (на заняттях, в ігровій діяльності, у повсякденному житті). Підсумовуючи результати аналізу планів навчально-виховної роботи дійшли висновку про те, що лексичній роботі приділяється значна увага. Водночас, лексична робота переважно є частиною заняття з розвитку мовлення, а епізодично – на заняттях по ознайомленню з художньою літературою. У національних дошкільних навчальних закладах та групах з українською мовою навчання та виховання на заняттях по ознайомленню дітей з навколишнім, по ознайомленню з природою, з формування елементарних математичних уявлень, образотворчого мистецтва дошкільників знайомлять зі спеціальною термінологією.

На підставі аналізу планів навчально-виховної роботи виявлено, що систематично планується індивідуальна лексична робота з дітьми дошкільного віку. З-поміж методів та прийомів лексичного розвитку дошкільників перевага надається дидактичним іграм (словесним та настільно-друкованим).

Таким чином, аналіз навчально-виховних планів дошкільних навчальних

5. Международный научный проект „Здоровье и поведение школьников”: Уральский регион: Теоретико-методологические, организационные, информационно-технологические и практические аспекты / Сост. А. И. Федоров, С. Б. Шарманова. – Челябинск: УралГАФК, 2001. – 76 с.

6. Gender and Health in Adolescence / Editors P. Kolip, B. Schmidh. – Copenhagen: World Health Organization Regional Office for Europe, 1999. – 38 p.

7. Health and Health Behaviour among Young People. WHO Policy Series: Health policy for children and adolescents Issue 1. International Report / Editors C. Currie, K. Hurrelmann, W. Settertobulte, R. Smith, J. Todd. – Copenhagen: World Health Organization Regional Office for Europe, 2000. – 132 p.

8. Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey / Editors C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal, V. Rasmussen. – Copenhagen: World Health Organization Regional Office for Europe, 2004. – 248 p.

Подано до редакції 09.01.2010

В ходе исследования установлено, что около половины подростков во всех возрастных группах хотя бы один раз в месяц испытывают состояние нервного напряжения. Наиболее выраженные гендерные различия установлены у подростков возрастной группы 13 лет (5,4% мальчиков и 18,4% девочек испытывают состояние нервного напряжения). Уровень личностной тревожности у мальчиков и юношей во всех возрастных группах ниже, чем у девочек и девушек того же возраста.

Физическая активность детей и подростков. Понятие „физическая активность” трактуется как деятельность индивида, направленная на достижение физического совершенства, и характеризуется конкретными качественными и количественными показателями. Физическая активность в большей степени отражает социально мотивированное отношение человека к физической культуре. Физическая активность должна рассматриваться как главная сфера формирования физической культуры личности. Социальный аспект проблемы формирования физической активности молодежи связан с тем, что воздействие природных факторов на развитие физического потенциала подростков имеет объективный характер, но его специфика состоит в том, что оно может усиливаться или ослабевать в зависимости от активности самого человека.

Установлено, что в целом для девочек и девушек характерен более низкий уровень физической активности, чем для мальчиков и юношей того же возраста. Так, 64,8, 65,0% и 67,3% девочек и девушек 11, 13 и 15 лет соответственно занимаются физическими упражнениями недостаточно часто. Это не позволяет добиться развивающего (тренирующего) эффекта занятий физическими упражнениями. Процентное отношение мальчиков и юношей соответствующего возраста, которые недостаточно часто занимаются физическим упражнениями, составляет 44,7, 44,6 и 53,9%.

Полученные результаты подтверждают необходимость проведения дальнейших исследований, направленных на изучение поведения подростков в сфере здоровья, так как в последние годы сохраняется тенденция усиления таких факторов риска здоровью подростков, как алкоголизм, курение, наркотическая зависимость, повышение влияния стрессогенных факторов, снижения физической активности.

Литература

1. Журавлева И. В. Здоровье подростков: социологический анализ. – М.: Изд-во Института социологии РАН, 2002. – 240 с.
2. Здоровье и поведение школьников: Социально-педагогический мониторинг здоровья, физической активности и образа жизни школьников: Уральский федеральный округ / Сост. А. И. Федоров, С. Б. Шарманова. – Челябинск: УралГАФК, ЧГНОЦ УрО РАО, 2004. – 88 с.
3. Комков А. Г. Социально-педагогические основы формирования физической активности школьников: Монография. – СПб.: СПбНИИФК, 2002. – 228 с.
4. Комков А. Г., Лубышева Л. И., Малинин А. В., Утенко В. Н. Здоровье и поведение российских школьников. Отчет – 2003: Национальные и региональные особенности. – СПб.: СПбНИИФК, 2004. – 228 с.

закладів та календарних планів роботи вихователів дає підстави констатувати відсутність системи лексичної роботи з дошкільниками.

Критерії готовності вихователів до проведення лексичної роботи з дітьми з показниками: оперування методичним інструментарієм; обізнаність із засобами, формами, методами, прийомами, технологіями лексичної роботи перевіряли шляхом анкетування вихователів дошкільних навчальних закладів, вивчення передового педагогічного досвіду. Під час роботи з педагогічними кадрами виявляли знання вихователями дошкільних навчальних закладів технологій лексичного розвитку дошкільників, наявність системи роботи з лексичного розвитку дітей дошкільного віку, з'ясували чи порушуються на педагогічних нарадах питання лексичного розвитку дошкільників та як часто. Нас також цікавило в якій формі проводиться контроль за лексичною роботою (тематичний) та його кількість.

На підставі визначених критеріїв та показників відповідно до віку дітей було схарактеризовано рівні засвоєння лексики дітьми дошкільного віку: достатній, середній, задовільний, початковий.

Достатній рівень засвоєння лексики для молодших дошкільників: вживають синоніми, антоніми, слова різних частин мови; розуміють значення слів, фразеологічних зворотів, прислів'їв, приказок; адекватно використовують відповідну лексику для вираження почуттів; доречно вживають слова у мовленні; знають національності, які проживають у Криму; розуміють їхнє мовлення; знають свята народів Криму.

Для дітей середнього дошкільного віку: розуміють значення слів, прислів'їв, приказок, фразеологічних зворотів; пряме й переносне значення слів; омоніми. Вони доречно вживають слова у мовленні; вживають синоніми, антоніми, слова різних частин мови. Для них характерне адекватне використання відповідної лексики для вираження почуттів; вміння оцінювати вчинки літературних персонажів, власні вчинки. Вони знайомі з національностями, які проживають у Криму, розуміють їхнє мовлення; виявляють позитивну цікавість до „мови сусіда”, розуміють звернену до них лексику етикету. На звернене питання, прохання, вказівку відповідають одним словом, коротким реченням, або використовують невербальні засоби спілкування; можуть повторити невеличкі пісеньки, утішки, короткі вірші, повтори в казках на „мові сусіда”. Діти з означеним рівнем засвоєння лексики знають свята народів Криму, здатні розповісти про них.

Для старших дошкільників: розуміють значення фразеологізмів; пряме й переносне значення слів; омоніми. Діти старшого дошкільного віку з достатнім рівнем засвоєння лексики здатні розтлумачити значення прислів'їв, приказок; значення слів. Вони доречно вживають слова у мовленні; вживають синоніми, антоніми, слова різних частин мови. Для них характерне адекватне використання відповідної лексики для вираження почуттів; вміння висловлювати власне ставлення до певних подій; розуміння моральних та духовних категорій і оперування ними; вміння оцінювати вчинки літературних персонажів, власні вчинки. Вони добре знайомі з національностями, які проживають у Криму, елементарно розуміють їхнє мовлення. Старші дошкільники слухають, розуміють, сприймають на слух діалогічну і

монологічну мову вихователів, дітей на „мові сусіда”; уміють відповідати 2-3 словами, короткими реченнями на питання дорослого і дітей на „мові сусіда”, використовуючи формули мовленнєвого етикету; запам'ятовують і виголошують по пам'яті невеликі вірші, репліки персонажів казок, повтори в казках, піснях на „мові сусіда”. Діти з означеним рівнем засвоєння лексики добре обізнані зі святами та традиціями народів Криму, здатні розповісти про них, використовуючи відповідну лексику.

Середній рівень засвоєння лексики для молодших дошкільників: вживають синоніми, антоніми, слова різних частин мови; розуміють значення слів. Вони доречно вживають слова у мовленні; знають національності, які проживають у Криму; розуміють їхнє мовлення; знають свята народів Криму. Проте не розуміють значення фразеологічних зворотів, прислів'їв, приказок; не здатні вербально передати власні почуття.

Для дітей середнього дошкільного віку: розуміють пряме й переносне значення слів; вживають синоніми, антоніми, слова різних частин мови. Вони знайомі з національностями, які проживають у Криму, розуміють їхнє мовлення; виявляють цікавість до „мови сусіда”, розуміють звернену до них лексику етикету. На звернене питання, прохання, вказівку відповідають одним словом або використовують невербальні засоби спілкування. Діти з означеним рівнем засвоєння лексики знають свята народів Криму, здатні розповісти про них. Проте вони буквально розуміють значення прислів'їв, приказок, фразеологічних зворотів; омонімів; не завжди доречно вживають слова у мовленні. Діти з означеним рівнем не завжди здатні виразити власні почуття словами. Їхні оцінки вчинків літературних персонажів та власних вчинків не завжди адекватні.

Для старших дошкільників: вживають у власному мовленні синоніми, антоніми, слова різних частин мови. Для них властива доречність слововживання. Діти, віднесені до означеного рівня розуміють пряме й переносне значення слів; омоніми; здатні розтлумачити значення слів. Вони можуть добирати необхідні слова для вираження почуттів. Водночас їм не завжди вдається висловити власне ставлення до певних подій. Старші дошкільники переважно розуміють моральні та духовні категорії і оперування ними. Щодо вміння оцінювати вчинки літературних персонажів та власні вчинки, то діти не завжди об'єктивні, особливо відносно самих себе. Вони знають 4-5 національностей, які проживають у Криму. Старші дошкільники слухають, розуміють, сприймають на слух діалогічну і монологічну мову вихователів, дітей на „мові сусіда”. Діти з означеним рівнем засвоєння лексики знають свята та традиції народів Криму, здатні розповісти про них, використовуючи відповідну лексику. Водночас значення фразеологізмів розуміють буквально, не завжди здатні пояснити його. Цим дітям також важко пояснити значення прислів'їв, приказок.

Задовільний рівень засвоєння лексики для молодших дошкільників: вживають синоніми, антоніми, слова різних частин мови; розуміють значення слів; знають національності, які проживають у Криму; розуміють їхнє мовлення; знають свята народів Криму. Вони не завжди доречно вживають слова у мовленні; не розуміють значення фразеологічних зворотів, прислів'їв,

случаєв – и наркотиков.

Анализ результатов исследования свидетельствует о том, что по показателю „экспериментирования” с табакокурением достоверных различий у девушек по сравнению с юношами не выявлено, кроме возрастной группы 11-летних подростков. Интересным является то, что 13-летние девочки имеют даже большие показатели „экспериментирования” с табакокурением (46,8% девочек пробовали курить), чем мальчики этого же возраста (46,3% мальчиков пробовали курить).

Установлено, что 13,8% девочек в возрасте 13 лет курят ежедневно, в то время как показатель приобщенности к курению у 13-летних мальчиков составляет 10,4%. 20,8% юношей в возрасте 15 лет курят ежедневно; это достоверно выше, чем у девушек этого же возраста (12,4%).

Употребление алкогольных напитков. Установлено, что к семнадцатилетнему возрасту практически все подростки имеют опыт употребления алкогольных напитков, а некоторые подростки (даже 11-летние!) несколько раз бывали по-настоящему пьяными. Если в возрасте 11 лет состояние опьянения более 10 раз испытали 1,9% девочек и 2,2% мальчиков, то в возрасте 13 лет – 3,3% девочек и 7,5% мальчиков, а в возрасте 15 лет – 3,8% девушек и 12,9% юношей (различия достоверны).

Особо следует отметить, что „критическим” возрастом в плане приобщения подростков к употреблению алкогольных напитков является возраст 13-14 лет. В этом возрасте 47,0% девочек и 38,5% мальчиков впервые попробовали алкогольные напитки, а 26,2% девочек и 28,2% мальчиков впервые испытали состояние алкогольного опьянения. Анализ результатов ранее выполненных исследований свидетельствует о том, что для пятнадцатилетних подростков характерно увеличение степени приобщенности к употреблению алкогольных напитков (уровень употребления алкогольных напитков различной крепости подростками увеличился в 1,8-2,5 раза) [1, 3, 4].

Употребление наркотических веществ. В ходе исследований, направленных на изучение особенностей употребления детьми и подростками наркотических веществ, установлено, что употреблению наркотиков обычно предшествует курение и употребление алкогольных напитков (чем раньше подросток начинает курить, тем выше вероятность того, что в будущем он приобщится к наркотикам). Установлено также, что в последние 3-5 лет среди подростков в возрасте 13-15 лет увеличилась распространенность употребления наркотических веществ, алкогольных напитков и курения, объединенных общим названием психоактивных веществ. Так, уровень распространенности ежедневного курения увеличился в 1,4 раза, уровень алкоголизации – в 1,8 раза, уровень наркотизации – в 3,0 раза [1, 2, 3, 4].

Влияние стрессогенных факторов. В социологическом плане стресс у подростков связан с особенностями взаимоотношений со своими сверстниками, учителями, родителями, удовлетворенностью своей жизнью. Преобладание негативных переживаний приводит к возникновению у подростков состояния тревожности и растерянности, что может спровоцировать возникновение серьезных отклонений в физическом и психическом состоянии, возникновение болезней.

знаний в області фізическої культури у дівочек і дівушек також достовірно нижче, чєм у мальчиків і юношей того же востра.а.

Медичинська інформованність підростков. Поведіння підростков в контеkste здоров'я в значительній мере зв'язано з рівнем їх медичинської інформованності. Медичинська інформованність характеризується знаннями підростка: о вреді для здоров'я некоторых привычек, о факторах риска наиболее распространенных заболеваний, о перенесенных заболеваниях, об особенностях своего организма в связи с противопоказанием приема тех или иных лекарств, о правилах оказания первой медицинской помощи. Кроме того, показатель медичинської інформованності характеризує ефективність профілактичєскої діяльності системи здравоохранення.

Как отмечают И. В. Журавлева (2002) и С. Currie et al. (2002, 2004), для наших підростков характерен более низкий уровень показателей медичинської інформованності, по сравнению с их зарубежными сверстниками; для мальчиков и юношей характерен более низкий уровень медичинської інформованності, чєм для дівочек і дівушек того же востра.а [1, 7, 8].

Изучение уровня медичинської інформованності производилось на основе анализа показателей, характеризующих отношение студентов перво- и трёхкурсников к употреблению наркотических средств. Установлено, что 24,8% и 45,0% дівушек и 24,8 и 39,3% юношей отметили соответственно, что согласны с утверждением „многие молодые люди употребляют наркотики” (!). 20,8% дівушек и 18,8% юношей считают, что употребление наркотиков “позволяет чувствовать себя лучше”, а 20,3% дівушек и 24,8% юношей отметили соответственно, что употребление слабых наркотиков безвредно. По нашему мнению, эти данные свидетельствуют о наличии негативных установок у підростков по вопросам употребления наркотических средств.

Место здоровья в системе жизненных ценностей підростков. Результаты ранее проведенных социологических исследований свидетельствуют о том, что в системе жизненных ценностей индивида здоровье как базовая ценность, занимает 3-5 место после „семьи”, „работы”. В условиях современной социально-экономической ситуации ценность здоровья все в большей степени приобретает инструментальный характер. Это связано также с тем, что при низких стартовых возможностях вхождения в рыночные отношения у большинства населения нашей страны идет эксплуатация наиболее доступного ресурса, а у детей, підростков и молодежи нередко и единственного ресурса – своего здоровья [1, 2, 5, 6].

Наличие у підростков вредных привычек. В Прогнозе общественного здоровья отмечается усиление таких факторов риска здоровья, как алкоголизм, курение, наркотическая зависимость, снижение физической активности. Подобный прогноз заставляет уделить этим факторам особое внимание.

Курение. Многократно подтвержден вывод – курение вредно, особенно в детском и подростковом периоде. Кроме того, установлено, что, во-первых, именно в детском и подростковом возрасте вред от курения наибольший; во-вторых, курение, как правило, становится первой формой девиантного поведения, с которой впоследствии сочетается употребление алкоголя, а в ряде

приказок; не здатні вербально передати власні почуття.

Для дітей середнього дошкільного віку: розуміють пряме значення слів; вживають синоніми, антоніми, слова різних частин мови. Вони знайомі з національностями, які проживають у Криму, виявляють цікавість до „мови сусіда”, розуміють звернену до них лексику етикету. Діти з означеним рівнем засвоєння лексики знають свята народів Криму, проте їм важко розповісти про них. Проте вони буквально розуміють значення прислів'їв, приказок, фразеологічних зворотів; омонімів; майже не розуміють переносного значення слів; не завжди доречно вживають слова у мовленні. Діти з означеним рівнем не завжди здатні виразити власні почуття словами. Їхні оцінки вчинків літературних персонажів та власних вчинків не завжди адекватні.

Для старших дошкільників: вживають у власному мовленні синоніми, антоніми, слова різних частин мови, проте не завжди доречно. Діти, віднесені до означеного рівня переважно розуміють пряме й переносне значення слів; омоніми; намагаються розтлумачити значення слів. Проте, вони не здатні добирати необхідні слова для вираження власних почуттів, висловлювання власного ставлення до певних подій. Старші дошкільники переважно розуміють моральні та духовні категорії, але не завжди вдало оперують ними. Під час оцінювання вчинків літературних персонажів та власних вчинків діти не завжди об'єктивні. Вони знають 3-4 національності, які проживають у Криму. Слухають, розуміють, сприймають на слух діалогічну і монологічну мову вихователів, дітей на „мові сусіда”. Старші дошкільники знають декілька свят найбільш чисельних народів Криму, проте не завжди здатні розповісти про них. Для дітей означеного рівня характерний буквалізм у розуміння значення фразеологізмів, прислів'їв, приказок.

Початковий рівень засвоєння лексики для молодших дошкільників: розуміють значення слів; знають деякі свята народів Криму. Вони не завжди доречно вживають синоніми, антоніми, слова різних частин мови у власному мовленні. Проте, вони не розуміють значення фразеологічних зворотів, прислів'їв, приказок; не здатні вербально передати власні почуття; відчують певні труднощі щодо визначення національностей, які проживають у Криму.

Для дітей середнього дошкільного віку: розуміють пряме значення слів; вживають синоніми, антоніми, слова різних частин мови. Діти з означеним рівнем засвоєння лексики знають декілька свят народів Криму, проте не здатні розповісти про них. Вони не розуміють значення прислів'їв, приказок, фразеологічних зворотів; омонімів; переносного значення слів; не здатні доречно вживати слова у мовленні. Діти з означеним рівнем не здатні виразити власні почуття словами; оцінити вчинки літературних персонажів та власні вчинки. Їм важко визначити національності, які проживають у Криму.

Для старших дошкільників: вживають у власному мовленні синоніми, антоніми, слова різних частин мови, проте не завжди доречно. Діти означеного рівня розуміють пряме значення слів, проте переносне значення, омоніми залишаються для них незрозумілими. Вони не здатні добирати необхідні слова для вираження власних почуттів, висловлювання власного ставлення до певних подій. Старші дошкільники не розуміють моральні та духовні категорії. Вони

відчувають труднощі при оцінюванні вчинків літературних персонажів та власні вчинки. Слухають дітей на „мові сусіда”, проте не завжди їх розуміють. Їм важко назвати національності, які проживають у Криму, а також їх свята та традиції. Вони не розуміють значення фразеологізмів, прислів'їв, приказок.

До кожного з визначених критеріїв та показників добиралися діагностичні методики. Наведемо приклади деяких із них.

Критерій в контексті мовлення:

Інтелектуальний критерій

Показник: розуміння значення фразеологізмів

Молодший дошкільний вік

Завдання „Що намальовано”

Мета: виявити здатність дітей активно вживати у власному мовленні фразеологічні звороти. Матеріал: ілюстрації до фразеологічних зворотів. Процедура виконання: експериментатор пропонував дитині подивитися на малюнок та сказати, що там намальовано. Далі запитував, чи чула дитина такий вислів.

Середній дошкільний вік

Завдання „Поясни”

Мета: виявити розуміння дітьми змісту фразеологічних зворотів. Матеріал: картки з зображенням змісту фразеологічних зворотів. Процедура виконання: експериментатор називав фразеологічний зворот, запитував дитину, чи чула вона його. „Як ти думаєш, що це означає”. Якщо дитині важко було пояснити зміст фразеологічного звороту, експериментатор показував ілюстрацію, що відображає його зміст.

Старший дошкільний вік

Завдання „Поясни та намалюй”

Мета: виявити розуміння дітьми значення фразеологізмів, здатність пояснювати їх та наводити власні приклади. Матеріал: кольорові олівці, папір. Процедура виконання: Вихователь пропонував дітям пояснити зміст фразеологізмів: „Не розіллеш водою”, „Бити баклуші”. Після цього дітям необхідно було намалювати як вони розуміють зміст фразеологізму.

Показник: тлумачення значення прислів'їв, приказок

Молодший дошкільний вік

Завдання „Улюблені казки”

Мета: виявити розуміння дітьми значення прислів'їв та приказок. Матеріал: ілюстрації до народних казок „Колобок”, „Колосок”. Процедура виконання: експериментатор розповідав дітям казку „Колобок”. Після цього запитував: „Який був Колобок? А якою була Лисичка?”. Давайте пригадаємо прислів'я та приказки про Лисичку. У разі потреби експериментатор допомагав пригадати прислів'я та приказки.

Середній дошкільний вік

Завдання „Як ти розумієш?”

Мета: виявити здатність дітей розуміти зміст прислів'їв та приказок. Матеріал: кольорові олівці, папір. Процедура виконання: експериментатор називав прислів'я та звертався до дитини із запитаннями: „Про кого так можна сказати? Чому?” Якщо дитині було важко дати відповідь, допомагав їй. Після

исследования здоровья различных групп населения. Однако, в основном, все они носили медицинский характер, а констатация фактов снижения уровня здоровья способствовала лишь привлечению огромных средств в производство различных лекарственных препаратов, и не позволяла разработать и, тем более, реализовать комплексные программы оздоровления населения. Медицина оказывается все более бессильной в решении проблем выраженного снижения уровня физического компонента здоровья и психофизического потенциала людей еще и потому, что, как многократно было показано исследователями разных стран, среди факторов, влияющих на здоровье, здравоохранению принадлежит лишь около 10-12%, наследственность определяет 15-20%, экология – 10-15% и 50% – образ жизни, в изучении которого ведущее место принадлежит социологии.

В начале 70-х годов XX века за рубежом, а затем в 80-х годах XX века и у нас особое внимание было уделено изучению проблем образа жизни и его влияния на здоровье человека, а также проблемам самосохранительного поведения. Под самосохранительным поведением понимается система действий и отношений, опосредующих здоровье и продолжительность жизни человека [1]. В основе изучения самосохранительного поведения лежит исследование ценностно-мотивационной структуры личности и ценности здоровья в ней. Как отмечают многие исследователи [1, 3, 4, 8], значение поведения в структуре факторов, формирующих здоровье подростков, в последние десятилетия резко возросло в связи с обусловленностью наиболее распространенных заболеваний, а также особенностями образа жизни.

Таким образом, изучение поведенческих факторов здоровья подростков, выявление гендерных особенностей поведения подростков в сфере здоровья представляет собой актуальную научную проблему.

Поведенческие факторы здоровья подростков: гендерные различия. Выделяют несколько факторов, которые характеризуют отношение индивида к своему здоровью: самооценка здоровья, медицинская информированность, место здоровья в системе жизненных ценностей, наличие вредных привычек, экологические установки, влияние стрессогенных факторов, физическая активность.

Самооценка здоровья подростков. Отношение человека к своему здоровью обусловлено объективными и субъективными факторами и проявляется в действиях, поступках, выражается мнениями и суждениями относительно причин, влияющих на его физическое и психическое благополучие. Отношение человека к здоровью включает в себя субъективную оценку или самооценку человеком своего физического и психического состояния. Самооценка человеком своего состояния является своеобразным индикатором и регулятором поведения.

Установлено, что показатели самооенок здоровья у девочек и девушек достоверно ниже, чем у мальчиков и юношей того же возраста. Для девушек в большей степени характерны различные жалобы на состояние здоровья, недомогания и психосоматические расстройства. В частности, установлено, что 15-летними девушками чаще, чем юношами, отмечены жалобы и недомогания. Показатели самооенок физической подготовленности и уровня

соответствующим ей стереотипом сознания и поведения („о моем здоровье заботится бесплатная медицина“), а взамен создана отнюдь не бесплатная и не всегда доступная система, которая вынуждает человека самого заботиться о своем здоровье. Но большинство взрослых людей, не говоря уже о детях и подростках, не готово к этому, не приучено думать о своем здоровье, не привыкло бороться с уже имеющимися болезнями. Современная социальная политика в сфере здравоохранения ориентирована, в основном, на улучшение качества медицинского обслуживания, а не на формирование гигиенической и физической культуры, здорового образа жизни, „самоохранительного“ поведения [1].

В условиях рыночных отношений, когда на первый план выходят цели получения прибыли, неизбежно дальнейшее ухудшение состояния здоровья населения. Следует отметить, что любому общественному кризису (политическому, экономическому, социальному) сопутствует длительное состояние дизадаптации личности. Более того, в связи с низкими стартовыми возможностями вхождения в рыночные отношения большинства населения нашей страны происходит эксплуатация наиболее доступного, а иногда и единственного (например, у молодежи), ресурса – здоровья.

Социальные последствия этого явления проявляются в экономических потерях, вызванных снижением здоровья трудоспособного населения, необходимостью дополнительных финансовых вложений в программы социальной защиты и оздоровления населения. В настоящее время в нашей стране на первый план выходит необходимость решения задач не только создания ресурсосберегающих технологий, но и разработки стратегии и тактики, концепций и программ сохранения здоровья населения и развития человеческих ресурсов. Стало общепризнанным представление о том, что выход нашей страны из системного кризиса может быть в большей степени обеспечен на основе реализации социальных программ, а не только за счет развития производства и внедрения новых технологий.

Как отмечают зарубежные и отечественные исследователи, изучению состояния здоровья и образа жизни детей и подростков до недавнего времени не уделялось должного внимания. Это объясняется тем, что школьники рассматривались как социальная группа, которая характеризуется наименьшим риском смертности и заболеваемости, с одной стороны, и относительно низким (по сравнению с другими группами населения) уровнем социальной и политической активности, – с другой стороны [1, 2, 5, 7, 8]. Выраженное ухудшение здоровья подростков, объясняющееся негативным влиянием различных факторов, возникновение и распространение таких явлений, как детская преступность, токсикомания, наркомания и ВИЧ-инфекция, актуализируют проблему изучения здоровья подростков. Высокий уровень значимости этой проблемы обусловлен, во-первых, особой важностью подросткового периода для всей последующей жизни человека; во-вторых, наличием негативных тенденций в состоянии здоровья современных школьников; в-третьих, тем, что именно подростки представляют собой потенциал трудового и популяционного ресурсов.

В разные годы в нашей стране и за рубежом проводились многочисленные

цього пропонував разом намалювати зміст прислів'я.

Старший дошкільний вік

Завдання „Прислів'я в малюнках та розповідях“
(за Л. Алексеєнко-Лемовською)

Мета: виявити вміння пояснювати переносне значення слів та висловів. Матеріал: кольорові олівці, папір. Процедура виконання: експериментатор пропонував дітям послухати прислів'я: „За двома зайцями поженешся – жодного не піймаєш“, „Яблуко від яблуні недалеко падає“, „Людина без друзів, що дерево без коріння“, „Кожен кулик своє болото хвалить“. Після цього він просив пояснити, як діти розуміють його значення та намалювати прислів'я. Далі дітям пропонували пригадати героїв казок, яких можна охарактеризувати за допомогою прислів'їв.

Показник: розуміння омонімів

Середній дошкільний вік

Завдання „Назви всі значення слова“

Мета: виявити розуміння дітьми значення омонімів. Матеріал: картки з зображенням слів-омонімів. Процедура виконання: експериментатор пропонував дитині розглянути картки з зображенням омонімів, після чого їй необхідно було назвати якомога більше значень слова „голка“, „ручка“, „ключ“.

Старший дошкільний вік

Завдання „Намалюй та поясни слово“ (за Л. Алексеєнко-Лемовською)

Мета: перевірити розуміння дітьми смислу багатозначних слів. Матеріал: малюнок. Процедура виконання: експериментатор пропонує подивитися на малюнок, на якому в центрі зображена голка, а по кутах – їжачок, гілка хвойного дерева, голка з ниткою та пояснити, що спільного в цих предметах.

Експериментатор: – Які значення є у слова голка? (голки для шиття, голки хвойних дерев, голки їжака). Після цього експериментатор пропонував дітям підібрати своє слово, яке б мало декілька значень, намалювати та пояснити його значення, та пригадати в якій казці воно зустрічається.

Якщо дітям важко було самостійно обрати слова, експериментатор наводив їм орієнтовну тематику: ручка, носик, язичок, коса; біжить, летить, мчить; рум'яний, дорогий, міцний, свіжий.

Показник: розуміння прямого й переносного значення слів

Середній дошкільний вік

Завдання „Так буває чи ні?“

Мета: виявити вміння дітей розуміти пряме й переносне значення слів. Матеріал: предметні картинки. Процедура виконання: експериментатор називав слова, які живаються у прямому та переносному значенні. Після чого пропонував визначити так буває чи ні: „сніг рипить“, „морозець щипає за щічки“.

Старший дошкільний вік

Завдання „Відгадай загадку“ (за Л. Алексеєнко-Лемовською)

Мета: перевірити усвідомлення дітьми прямого та переносного значення слів. Матеріал: м'яч. Процедура виконання: експериментатор пропонує дітям загадку: „Старий дід мости помостив. Молода прийшла – мости рознесла“

(мороз і весна). Далі дошкільники добирають до слів „мороз”, „весна”, дієслова таким чином, щоб вони були вжиті в переносному значенні, тобто діти відповідають на питання „Що робить мороз, весна?”.

Експериментатор кидає м'яч, дитина ловить та відповідає на запитання, потім усі діти разом говорять у якому значенні розуміють це слово. Наприклад: мороз – тріщить, кусає, щипає, падає, малює. Весна – прийшла, прилетіла, прилинула, завітала, розбудила, уквітчала. Далі експериментатор пропонує проілюструвати те або інше слово.

Нами також розроблено матрицю соціальної взаємодії дошкільників, яку пропонували заповнити вихователям дошкільних навчальних закладів.

Матриця соціальної взаємодії дошкільників у контексті багатомовного середовища

ДНЗ № м.

	Родина	Гра сюжетно-рольова	Театральна вистава	Заняття (мовл-ві) навчально-мовлен-ва діяльність	Побутова взаємодія	Організатор навч-ня укр.мов.
Мол.гр.	Укр. Рос. Татарс. Різномовне середовище	Кожна дитина грає окремо. Мовний супровід ігрових дій.	Виконання рольових дій за інструкцією вихователя українською мовою.	Рос. мов. з окремими елементами. укр. мови (пісеньки, вірші)	Розуміння. Повт-ня за педагог. окремими словами	Вихователь стимулює повт-ня
Сер.гр. Вихов. Дитина Діти	Рідномовне середовище Інтегр-я	Діти: трохи пересікаються. Виховат.: підтримує взаємодію. Ігрові діалоги	Театральні діалоги. Виконання ролей. Промовляння заучених текстів.	Укр. мова репродук., пасивний рівень (пісеньки, вірші)	Розуміння. Викор. окремих елементів	Стимульоване повт-ня. Вихов. заохочує Брати участь в ігр. діалозі
Старш. гр.	Рідномовне спілкування із застосуван. укр. мови	Діти: ігрова взаємодія. Використання укр. лексики. Вихователь: спонукає на спільне словотворення	Ігри-драмат-ї Театралізована діяльність. Театрал.-ігрова діяльність. Сюжетно-складання.	Укр. мова репродук.-конструктивний, активний рівень.	Розум-я Висловлювання укр. мовою.	Спец. педагог з укр. мови

„Феникс” -1998-544с.

4. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки- М: Просвещение- 1976 -158с.

5. Сластенин В. А., Мищенко В. А., Руденко Н. Г. Некоторые аспекты формирования технологической культуры учителя- Педагог- 1999- № 2 – с. 8-11.

Подано до редакції 29.01.2010

УДК 371

ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЗДОРОВЬЯ И ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

Шувалова Ирина Николаевна

Феномен „здоровье подростков” обладает определенной спецификой. Сложность изучения состояния здоровья состоит в том, что в основе поведения подростка, связанного со здоровьем, лежат самые различные, иногда конфликтные, потребности. При этом значительная часть видов поведения, оказывающих влияние на здоровье, обуславливается мотивами, часто непосредственно не связанными со здоровьем. Поведение подростков в сфере здоровья является, главным образом, результатом общепринятой деятельности, не требующей приложения особых усилий и определяемой существующими в обществе социальными нормами. Именно такое поведение имеет более устойчивый характер по сравнению с моделями поведения, в основе которых лежит сознательная мотивация индивида. Все это существенно осложняет изучение поведенческих показателей здоровья и факторов, их обуславливающих [1, 6, 7, 8].

Тем не менее, существует комплекс показателей, которые характеризуют отношение индивида к своему здоровью: самооценка здоровья, медицинская информированность, место здоровья в системе жизненных ценностей, наличие вредных привычек (курение, употребление алкоголя и наркотиков), экологические факторы, стрессогенные факторы, физическая активность [3, 4]. Особый интерес представляет изучение межнациональных, региональных, а также гендерных особенностей поведения детей и подростков в аспекте здоровья и здорового стиля жизни [6, 8]. Под гендером понимается социальный пол человека, который характеризует особенности социальных функций мужчины и женщины. Гендер формируется в процессе социализации личности и включает в себя психологические, социальные и культурные различия между мужчинами и женщинами [3, 6, 7, 8].

Несмотря на достаточно большое количество исследований, посвященных проблеме изучения здоровья подростков, выявлению гендерных различий поведения подростков в сфере здоровья уделялось недостаточное внимание.

Социальные и экономические преобразования, произошедшие в Украине в последние 10-15 лет, недостаточная эффективность отечественной системы здравоохранения обуславливают системное ухудшение состояния здоровья, рост заболеваемости и смертности населения Украины, в том числе детей и подростков. Ситуация усугубляется еще и тем, что практически полностью разрушена советская („бесплатная”) система здравоохранения с

образования исключает ограниченное толкование предмета педагогики. Преимущество этнопедагогической подготовки состоит в том, что здесь мы имеем дело с личным педагогическим опытом каждого человека, полученным в семье, в рамках культуры своего народа. Этот личный педагогический опыт, преломляясь через призму профессиональной подготовки, приобретает качественно другое значение.

Инновационным подходом в теоретических вопросах этнопедагогики, определяющим ее роль в системе профессионального образования, является не традиционное изучение детства с точки зрения культуры взрослых (что является характерным для постфигуративных культур), а изучение мира детства через детское восприятие мира взрослых. Главное изменение здесь состоит в том, что патерналистские отношения между обучающим и обучающимся сменяются коллегиальными, а право суждения о достоверности и необходимости приобретаемых знаний (в конце обучения) становится прерогативой последнего.

Вывод. Этнопедагогическая подготовка является фундаментом профессионального образования студентов по специальности „Дошкольная педагогика и психология”. Именно этнопедагогизация современного образования способна обеспечить будущему специалисту в области дошкольного образования возможность понять другого во всем его этническом своеобразии. В основу этнопедагогической подготовки студентов положено осознание роли народной педагогической культуры в формировании личности ребенка.

Резюме. В статье рассматривается этнопедагогическая подготовка как часть системы профессионального образования будущих воспитателей, раскрывается понятие „этнопедагогическая и профессиональная подготовка”.

Ключевые слова: этнопедагогическая подготовка, профессиональная готовность, постфигуративная культура, патерналистские отношения.

Резюме. В статті розглядається місце етнопедагогічної підготовки у системі професійної освіти майбутніх вихователів, розкривається поняття „етнопедагогічна та професійна підготовка”. **Ключові слова.** Етнопедагогічна підготовка, фахова готовність постфигуративна культура, патерналистські відношення.

Summary: In the article the role of ethno – pedagogical preparation as a part of system of professional training of future pre – school specialists is under consideration and the idea „ethno – pedagogical and professional training” is unfolded. **Keywords:** ethno – pedagogical preparation, professional readiness, postfigurative culture, Paternalistic relationship.

Література

1. Волков Г. Н. Этнопедагогика. Учебник для студентов средних и высших педагогических учебных заведений.- М: Издательский центр „Академия”, 1999-168 с.

2. Кузьмин М. Н. Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России.- Педагог -1999- № 6- с3-11

3. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений.- Ростов: Н/Д, Издательство

Висновки. Отже, вивчаючи стан проблеми лексичного розвитку дошкільників, ми переконалися, що незважаючи на те, що словник пронизує все життя дитини, але цілеспрямовано лексична робота проводиться на мовленнєвих заняттях (в лексичі). Лексична робота ведеться на рівні розуміння. На заняттях з математики, ознайомлення з природою необхідно не давати дітям терміни, а показувати шляхи їх формування. На думку вихователів, поняття – це те, що слово означає, а на сьогоднішній день розглядається значно ширше, тобто те, що означає слово в понятійному полі, технологія формування понятійного поля на основі карти розумових дій (систематизація словника, синоніми, антоніми). Вищезазначені специфічні аспекти складають систему лексичної роботи з дошкільниками.

Резюме. У статті виявлено критерії та показники оцінювання рівнів лексичного розвитку дітей дошкільного віку; охарактеризовано рівні лексичного розвитку дошкільників.

Резюме. В статье выявлены критерии и показатели оценивания уровня лексического развития детей дошкольного возраста; охарактеризованы уровни лексического развития дошкольников.

Summary. In the article found out criteria and indexes of evaluation of levels of lexical development of children of preschool age; the levels of lexical development of under-fives are described.

Література

1. Алексеевко-Лемовська Л. В. Система роботи щодо збагачення словника дітей на різних етапах дошкільного дитинства у театралізованій діяльності // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Зб. статей: Вип. 18. Ч. 1. – Ялта : РВВ КГУ, 2008. – С. 21–25.

2. Руденко Ю. А. Збагачення словника дітей старшого дошкільного віку експресивною лексикою засобами української народної казки : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ю. А. Руденко. – Одеса, 2003. – 21 с.

Подано до редакції 12.01.2010

УДК 378

СТРУКТУРА АНАЛІЗУ УРОКУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ПРАКТИКАНТІВ III КУРСУ

Гуров Сергій Юрійович
кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри
англійської філології та методики викладання англійської мови
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми. Модернізація освіти загальноосвітнього навчального закладу значуща не просто сама собою як певна дань новому витку технічного прогресу. Завдячуючи спільним зусиллям вчителів, керівників освітніх закладів, учених, цей процес має привести до створення нового інформаційного освітнього середовища, у якому визначальною стає інтеграція освітніх та інформаційних підходів до змісту освіти, методів і технологій навчання.

Навчання англійської мови є одним з головних завдань освіти, завдяки цьому учні та випускники загальноосвітніх закладів можуть легко інтегруватися в європейський простір, здобувати освіту в англійськомовних країнах, вивчати інформацію англійською мовою тощо. Адже, урок англійської мови повинен проводитися на високому рівні, вчитель має вміння використовувати сучасні методи, новітні технології, і, насамперед, аналізувати урок англійської мови. Вміння аналізувати уроки іноземної мови – одне з найважливіших методичних вмінь, якому повинні навчитися студенти під час педагогічної практики з першої і другої іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми. На сучасному етапі в нашій країні проблемою аналізу уроків займаються: Л. Джумська [3], Т. Лисянська [4], В. Мельник [3], Н. Мурашко [1], Л. Скрипченко, О. Скрипченко [4] та ін. Аналізу уроків англійської мови приділяють увагу Н. Войткевич, Л. Данилова, К. Заболотний, Г. Лапа, Л. Починок та ін., в роботах яких підкреслюється необхідність та важливість аналізу та планування уроків англійської мови. Тому, аналіз уроку англійської мови повинен займати важливе місце при підготовці майбутнього вчителя англійської мови і літератури [2]. Так, О. Казачінер вважає, що до критеріїв якості уроку можна також віднести доцільне поєднання репродуктивної та продуктивної діяльності учнів, продуману послідовність етапів навчальної роботи, завдяки чому оптимально розподіляється зміст, підтримується рівень активності учнів протягом усього заняття, забезпечується поєднання відтворюючої та творчої, колективної та індивідуальної роботи [5].

Мета статті. Докладно описати структуру аналізу уроку англійської мови для студентів-практикантів III курсу.

Виклад основного матеріалу. Аналіз уроку – важлива ланка професійного становлення студентів у період педагогічної практики. Він має на меті: поглиблювати знання з методики; розвивати дослідницькі, конструктивно – навчаючі, організаційні, професійні вміння майбутнього вчителя; сприяти формуванню індивідуального стилю педагогічної діяльності. Під час педагогічної практики з іноземної мови студенти III курсу повинні оволодіти методикою аналізу уроку англійської мови. Головними завданнями для проведення аналізу уроку є оволодіння вміннями:

- фіксованого спостереження за діяльністю вчителя або студента-практиканта та правильної її інтерпретації;
- визначати шляхи усунення помічених недоліків з урахуванням причин їх виникнення та конкретних умов навчання;
- самоаналізу, що дозволяє порівнювати свої дії з прийнятими в методиці еталонами, шукати та знаходити ефективні прийоми навчання, розвитку та виховання учнів;
- оперативного перебудувати заплановані дії залежно від конкретних змін у навчальній ситуації.

Загальний план аналізу уроку полегшить роботу студентів-практикантів III курсу з аналізу уроку англійської мови, надасть можливість зробити самоаналіз, виявити переваги та недоліки, визначити шляхи їх усунення. Це також допоможе здійснювати навчально-виховний процес на рівні сучасного

исследовании мы рассматриваем духовную сторону профессионально-педагогической культуры как проекцию общей педагогической культуры народа, проявляющейся в системе профессиональной подготовки и специфической деятельности педагога дошкольного учреждения.

Профессионально- педагогическую культуру В. А. Сластенин определяет, „как сложное системное образование, представляющее собой упорядоченную совокупность общечеловеческих идей, профессионально-ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистической технологии педагогической деятельности» [5, с.8].

Профессионализм (в психолого-педагогическом словаре) обозначается как „приобретенная в ходе учебной и практической деятельности способность к компетентному выполнению трудовых функций; уровень мастерства и искусства в определенном виде занятий, соответствующий уровню сложности выполняемых задач” [4, с.361].

Понятие „педагогическая подготовка” и „готовность” взаимосвязаны друг с другом. В работах В. А. Сластенина готовность педагога к деятельности определяется как психическое состояние, при этом выделяется психологическая, научно-теоретическая, практическая, психофизиологическая и физическая готовность.

По мнению Б. П. Белозерцева, готовность педагога к проведению воспитательной работы есть интегральное образование, включающее в себя определенные способности, подготовленность к воспитательной работе на основе знаний, умений и навыков.

Все вышесказанное позволяет выделить два основных подхода к определению „профессионализма”. Первый подход предполагает характеристику профессиональной готовности как определенного функционального состояния, а второй – психологической подготовленности.

По В. А.Сластенину, в структуру готовности входят два взаимосвязанных компонента: мотивационно-ценностный и исполнительский. Причем, по мнению ученого, мотивационная сфера является логическим центром и определяет профессионально-педагогическую и познавательную направленность личности педагога.

Основная функция образования в современных условиях состоит в обеспечении процессов трансляции культуры. Именно культура как система субъективных смыслов [2, с.3] и ценностных ориентации и одновременно как духовный потенциал предопределяет вектор и границы „поведения” субъектов (в том числе и отдельных этносов) в обществе. Образование должно создать тот „информационный фильтр”, способствующий адаптации человека в обществе, в культуре своего народа.

Этнопедагогика в системе профессионального образования способна заполнить разрыв между образованием и культурой. Этнопедагогика относится к сфере искусства, а не к научной системе, являясь между тем предметом науки. Народные воспитательные традиции сильны не научными аргументами и доказательствами, а логикой жизни своего народа, которая была апробирована в течение тысячелетий.

Этнопедагогическая подготовка специалистов в области дошкольного

конструювання моделі підготовки спеціалістів дошкільного образования к работе в условиях Автономной Республики Крым. Намеченный вектор преобразований касается подготовки специалистов к работе в условиях полиэтнического социума.

Целью статьи является обоснование этнопедагогической подготовки как составляющей системы профессионального образования будущих воспитателей, анализ понятия „этнопедагогическая и профессиональная подготовка“.

Анализ исследований. Процессы профессионального становления будущего педагога исследовались многими учёными, как отечественными, так и зарубежными. В педагогике детально разработаны вопросы методологии и методов исследования данной проблемы (Н. В. Кузьмина), профессиональной адаптации молодого учителя (О. Г. Мороз, Л.М. Лесохина, О.Г.Солодухова и др.), процесса формирования профессиональных качеств учителя (Ф. М. Гоноболин, В. А. Слостёнин, А. И. Щербаков), формирование готовности к педагогической деятельности (Г. А. Балл, Г. С. Костюк и др.), развитие творческого педагогического мышления (В. И. Загвязинский, Ю.Н. Кулюткин и др.), подготовка будущих учителей к педагогической деятельности (В. А. Семиченко, Н. В. Кузьмина, В. А. Слостёнин, Т. С. Яценко и др.). В украинской научно-педагогической литературе обозначились определенные направления в исследовании народной педагогики и возможности ее использования для подготовки педагогических кадров. Историко-педагогический аспект этих исследований представлен работами Н. Евтуха, Т. Мацейкив, Ю. Руденко, М. Стельмаховича, Е. Сявавко, В. Струманского Т. Тхоржевской, С. Таглина В. Сухомлинского, О. Сухомлинской, Б. Ступарика, Г. Филипчука, Н. Ярмаченко и др.

Изложение основного материала. Одним из условий обеспечения эффективности профессионального становления педагога выступает формирование готовности к педагогической деятельности, значительное место в системе которой, на наш взгляд, должна занимать готовность будущего воспитателя к работе в условиях полиэтнического социума. Таким образом, этнопедагогическую готовность будущего воспитателя к работе с детьми мы рассматриваем как структурный элемент общей системы педагогической готовности к педагогической деятельности.

Педагогическая наука и народная педагогика вступили в сложные взаимодействия друг с другом и взаимно благоприятствовали развитию друг друга, создавая единое пространство, которое Г. Н. Волковым определяется как *педагогическая культура* [1, с 5]. Сочетание жизненного опыта индивида, полученного им в кругу семьи, реальная жизненная практика, специфика проживания в определенном национальном регионе должна обязательно учитываться в профессиональной педагогической подготовке.

В рамках культурологического направления в философии, социологии, педагогике и психологии выполнен ряд исследований, посвященных отдельным сторонам профессионально-педагогической культуры: методологической, историко-педагогической, нравственно-эстетической, коммуникативной, технологической, физической и духовной [4, с.8]. В нашем

методичного стандарту.

Існує дев'ять основних видів загального аналізу уроку які аналізують різні аспекти уроку. Серед них можна визначити такі:

Загальний (оціночний) аналіз – загальна оцінка навчально-виховної функції уроку, яка характеризує освітню, виховну і розвиваючу мету і надає оцінку їх реалізації.

Структурний (поетатний) аналіз – виявлення і оцінка домінуючих елементів уроку, їх доцільність, яка забезпечує розвиток пізнавальних здібностей учнів.

Системний аналіз – аналіз уроку як цілісної системи реалізації завдань уроку, зміст і види учбової діяльності учнів за наступними характеристиками: рівень засвоєння учнями знань і видів розумової діяльності, реалізація дидактичних принципів і результативності уроку, розвиток учнів.

Структурно-часовий аналіз – оцінка використання часу уроку на кожний його етап.

Комбінований аналіз – оцінка загальної дидактичної мети уроку і його структурних елементів.

Психологічний аналіз – вивчення виконання психологічних вимог до уроку.

Дидактичний аналіз – аналіз загальних дидактичних категорій як реалізація принципів дидактики, відбір методів, прийомів навчання учнів, дидактична обробка учбового матеріалу, педагогічне управління самостійною пізнавальною діяльністю учнів.

Аспектний аналіз – детальне вивчення і оцінка уроку або мети уроку під певним кутом зору. Серед головних аспектів слід виділити такі як: мета, структура, організація та зміст уроку, діяльність вчителя і учнів на уроці, домашнє завдання, санітарно-гігієнічні вимоги до уроку, психологічний аспект уроку.

Загальний аналіз уроку англійської мови повинен починатись зі знайомства з навчальної програмою предмету, фактичним матеріалом даного уроку та методикою його проведення, з додатковими матеріалами, які можуть бути використані, з роботами учнів (тематичне оцінювання, домашні завдання та ін.), в також виявлення загального рівня знань учнів та рівня знань з предмету.

Після першого ознайомлення слід зробити схему спостереження і техніки запису уроку. Схема спостереження забезпечує чітку, послідовну фіксацію ходу уроку і наступний його аналіз. Протягом відвідування уроку англійської мови студент-практикант III курсу має приділити увагу на таке:

Загальні відомості – школа, клас, дата проведення уроку, тема уроку, мета.

Мета уроку англійської мови визначена – чітко, конкретно, дидактично правильно, недостатньо чітко, не конкретно, дидактично виправдано.

Ключові компетенції (мовна, мовленнєва, соціокультурна, загальнонавчальна) – повністю розкриті достатньо розкриті, частково, розкриті, нерозкриті зовсім.

Види мовної діяльності – взаємопов'язані, недостатньо логічно послідовні,

не послідовні, обумовлені темою і метою уроку, не обумовлені змістом уроку та поставленим дидактичним завданням.

Якість використаних методів роботи – ефективні, малоефективні, неефективні, розвиваючі, передбачають ознайомлюючий, стандартизуючий, варіантний, комбінований характер мовної діяльності школярів.

Прийоми вступу, активізації, практичного застосування фонетичного, лексичного, граматичного матеріалу – різноманітні, доцільні, стимулюючі активну пізнавальну мовну діяльність учнів, одноманітні, доцільні, нестимулюючі).

Форми роботи, застосовані вчителем англійської мови – хоріві, парні, індивідуальні, комбіновані, які сприяли (не сприяли) формуванню мовних умінь і навичок.

Використання технічних засобів навчання – магнітофон, мультимедіа (комп'ютер, DVD-плеєр), фільм, презентація, таблиці, картини і т.д.

Зворотний зв'язок – достатній, недостатній частково, незадовільний.

Темп проведення уроку – високий, середній, уповільнений.

Мовною практикою охоплені: всі учні класу, більша частина, менша, окремі учні.

Мовна діяльність учнів (повна, часткова) *спрямована на* – формування, активізацію, автоматизацію умінь та навичок, вимови, аудіювання, діалогічного мовлення, монологічного, читання; відповідає, частково відповідає, не відповідає визначеній меті уроку.

Мовлення учнів має характер – рецептивний, репродуктивний, умовно продуктивний, продуктивний.

Учні можуть оперувати матеріалом – фонетичним, лексичним, граматичним, *на рівні* – слова, речення, репліки, зв'язного висловлювання з використанням (без використання) *навчальної опори логічних*: аналогій, алгоритмів, схем, таблиць; зорових, складових і слухозорових: картин, ілюстрацій, озвучень картини та діафільмів і т.д.

Рівень якості знань та умінь учнів – глибинний, достатній, поверховий.

Протягом уроку учні проявили – стійкі, слабкі, незадовільні уміння і навички під час оперування лексичними одиницями, граматичними структурами в (аналогічних, відмінних) ситуаціях усного спілкування, читання (про себе, вголос, синтетичного, аналітичного).

Типовими недоліками в мовній підготовці учнів є – недосконала вимова, відсутність фонематичного слуху, мовної інтуїції, обмежений лексичний запас, незнання або недостатнє усвідомлення граматичних структур, недостатні навички самостійного мовлення без використання навчальних опор, невміння користуватися стимулюючими до розмови репліками, уповільнена мовна реакція і т.д.

Інтерес учнів до вивчення англійської мови – великий, значний, незначний, відсутній.

Урок англійської мови проведений – на високому, достатньому, середньому, невисокому, незадовільному рівні; *методично*: грамотно, недостатньо грамотно, задовільно, незадовільно.

Вчителю англійської мови потрібно:

7. Положення про загальноосвітній навчальний заклад: Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 14 червня 2000р. № 964 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.uapravo.net/data/base49/ukr49516.htm> .-Загл. с екрана.

8. Про загальну середню освіту: Закон України // Законодавство України про загальну середню освіту: бюлетень законодавства і юридичної політики України. – К., 1999. – Вип.9. – С. 31-55.

9. Про застосування Закону України „Про загальну середню освіту” щодо розширення мережі та організації навчально-виховного процесу у гімназіях, ліцеях, колегіумах: Лист від 28.10.2002 № 1/9- 472 / Міністерство освіти і науки України // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України .- 2002.-№ 24.-С.15-23.

10. Про освіту: Закон України // Законодавство України про загальну середню освіту: бюлетень законодавства і юридичної політики України. – К., 1999. – Вип.9. – С. 13-31.

11. Региональная программа развития общего среднего образования в Автономной Республике Крым на 1999-2010 годы: утверждена постановлением Совета Министров Автономной Республики Крым от 22 декабря 1998г. №403.-5с.

Подано до редакції 05.02.2010

УДК 37.035:172.4:371.13 (477.75)

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шишлевская Елена Вадимовна
РВНЗ „Крымский гуманитарный университет” (г. Ялта)

Постановка проблемы. Для современного мирового образовательного пространства характерны противоречия между реально существующими этнокультурными процессами и интеграционными процессами в культуре, которые находят отражение в образовании. „Парадокс этничности”, столь характерный для всего современного мира, свойственен социальной жизни Украины: по мере интернационализации культуры возрастает уровень национального самосознания.

На духовное развитие личности, необходимость национальной направленности образования и воспитания указывают Государственные национальные программы „Образование” (Украина XXI столетие) и „Дети Украины”, „Концепция национального воспитания”. „Концепция дошкольного образования в Украине”, Закон Украины „Об образовании”, Закон Украины „О дошкольном образовании”, „Национальная Доктрина развития образования Украины в XXI столетии”.

Реализация Базовой программы развития ребенка дошкольного возраста (Киев 2009г.) предполагает реформирование профессиональной подготовки педагогических кадров дошкольных учреждений на основе этнопедагогического подхода, что является одной из основных предпосылок

освіти Криму допоможе оцінити педагогічну спадщину минулого і виявити особливості освіти та виховання з позицій сьогодення.

Резюме. У статті обґрунтована необхідність всебічного глибокого вивчення гімназійної освіти в Криму, суть і значення цього історико-педагогічного феномену на регіональному рівні з метою вдосконалення системи загальної середньої освіти. Розглядається теоретичне значення і основні завдання дослідження гімназійної освіти на регіональному рівні. Розкриті законодавчі основи функціонування гімназійної освіти Криму.

Ключові слова: загальна середня освіта, гімназійна освіта, гімназії.

Резюме. В статті обоснована необхідність всестороннього глибокого изучения гимназического образования в Крыму, суть и значение этого историко-педагогического феномена на региональном уровне с целью совершенствования системы общего среднего образования. Рассматривается теоретическое значение и основные задачи исследования гимназического образования на региональном уровне. Раскрыты законодательные основы функционирования гимназического образования Крыма. **Ключевые слова:** общее среднее образование, гимназическое образование, гимназии.

Summary. In order to improve the system of general secondary education of Ukraine the necessity of comprehensive deep study of secondary education in Crimea, the essence and significance of its historical and pedagogical phenomenon on the regional level are considered in the article. The work also deals with the theoretical value and the main objectives of the study secondary education on the regional level. The legislative frameworks for the secondary education of Crimea are revealed as well. **Keywords:** general secondary education, gymnasium education, gymnasium.

Література

1. Галузева програма впровадження профільного навчання на 2008-2010 роки // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України.-2008.-№ 16-17.-С.4-16.

2. Горюшкин В. А. Инновационные процессы управления – залог успешного развития творческой деятельности и познавательной активности гимназистов / В. А. Горюшкин // Педагогическая жизнь Крыма.-2006.-№ 9.-С.16-19.

3. Державна національна програма „Освіта” („Україна ХХІ століття”). –К.: Райдуга, 1994.- 62с.

4. Інструкція про організацію та діяльність гімназії: Затверджено наказом Міністерства освіти України від 20 липня 1995 р. №217 //Законодавство України про загальну середню освіту: бюлетень законодавства і юридичної політики України. – К., 1999. – Вип.9. – С. 118-123

5. Концепція становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості : Рішення колегії Міністерства освіти України від 26.06.96 № 9/5- 4 // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України .- 1996.-№ 17-18.

6. Образование и педагогическая мысль Крыма (XIX - начало XX столетия): монография / Под ред. А.В. Глузмана, Л. И. Редькиной.- К.: Знания Украины, 2007.-384с.

- дотримуватись вимог навчальної програми;
- ознайомитись із рекомендаціями інструктивно-методичних матеріалів і методичних посібників із питань;
- вивчити досвід розв'язання таких методичних проблем у практиці роботи вчителів;
- звернути увагу на підготовку учнів до уроку, наявність у них підручників, словників, зошитів, організація гуртових і парних видів роботи, чіткість і лаконічність формування завдань учням, естетичний вигляд наочних посібників та ін.;
- відвідати уроки інших вчителів англійської мови у класах;
- самостійно вивчити тему.

№	Критерії оцінювання уроку англійської мови	2	3	4	5
		бали	бали	бали	балів
1	Уміння чітко і ясно визначати мету і завдання уроку				
2	Наявність чіткого плану				
3	Реалізація намічених мети і завдань під час навчального процесу				
4	Доцільність використання вчителем рідної мови				
5	Добір змісту розкриття теми, теоретичний рівень викладання матеріалу				
6	Чіткість і доступність формулювання вчителем завдань				
7	Використання наочності, ТЗН, Дидактичних матеріалів				
8	Обґрунтованість вибору методів				
9	Раціональність співвідношення тренувальних і мовленнєвих вправ				
10	Диференційований підхід до учнів				
11	Формування умінь самостійної роботи учнів				
12	Облік і контроль знань				
13	Об'єктивність та мотиваційний потенціал виставлених учителем оцінок				
14	Якість результатів проведеного уроку				

Аналізуючи цілеспрямованість уроку студенту-практиканту необхідно:

1. Визначити тему уроку, місце уроку в ситуативно-тематичному циклі, тип уроку.
2. Назвати цілі уроки: практичні, загальноосвітні, розвиваючі, виховні.
3. Встановити відповідність поставлених цілей місцю уроку в ситуативно-тематичному циклі та типу уроку.
4. Прокоментувати методичне обладнання до уроку в цілому, його відповідність темі і цілям уроку, віковим особливостям учнів.

Аналізуючи структуру уроку англійської мови студенту-практиканту необхідно:

1. Назвати етапи уроку в їх послідовності, доцільність виділеного часу на етап.
2. Встановити відповідність прийомів навчання на кожному етапі основним цілям уроку.
3. Оцінити раціональність співвідношення тренувальних і мовленнєвих вправ на кожному із етапів.
4. Назвати допоміжні засоби навчання, що використовувались на кожному етапі, оцінити їх доцільність та ефективність.
5. Визначити розвиваючу, освітню, виховну цінність мовленнєвого матеріалу уроку і вправ, їх відповідність віковим інтересам учнів.

При аналізі домашнього завдання необхідно вказати наступне:

1. Місце етапу „домашнє завдання” в структурі уроку, необхідність його обґрунтування та своєчасного пред’явлення.
2. Методику пояснення та пред’явлення домашнього читання: пояснення, зразок його виконання, контроль розуміння, запис учнями в щоденники.
3. Зміст домашнього завдання та його відповідність змісту уроку, обсяг домашнього завдання, його доступність.
4. Характер домашнього завдання (тренувальний, творчий, закріплюючий, розвивальний, диференційований).
5. Характер установки на спосіб перевірки домашнього завдання на наступному уроці.
6. Дотримання індивідуального підходу при поясненні домашнього завдання та його подача для окремих учнів.

Оцінюючи активність учнів на уроці, студенту-практиканту необхідно:

1. Визначити основні форми взаємодії вчителя та учнів на уроці, їх місце (на якому етапі, для вирішення яких завдань) та ефективність.
2. Окреслити прийоми стимулювання мовленнєвої та розумової активності учнів.

Аналізуючи мовленнєву поведінку вчителя англійської мови, студенту практиканту необхідно:

1. Визначити рівень мовлення вчителя, його адаптованість до рівня мовної підготовки учнів і вимог шкільної програми.
2. Оцінити доступність формування вчителем завдань та зверненість його мовлення до учнів.
3. Виявити наявність формування самоконтролю учнів.
4. Обґрунтувати доцільність використання вчителем рідної мови на уроці.

потреб;

- пошук і відбір для навчання творчо обдарованих та здібних дітей;
- оновлення змісту освіти, розробка і апробація нових педагогічних технологій, методів і форм навчання та виховання”[4, с.118].

Регіональна програма розвитку загальної середньої освіти в Автономній Республіці Крим на 1999-2010 роки поряд з розширенням і розвитком різних типів і видів шкіл, також припускає „розвиток мережі закладів освіти академічного рівня (гімназій, ліцеїв, колегіумів)”[11, с.3].

Гімназійна освіта забезпечує умови для інтелектуального, соціального, морального і фізичного розвитку особистості, виховання громадянина-патріота[2, с.16] Враховуючи головні принципи освіти - створення оптимальних умов для всебічного розвитку особистості, гуманізацію, яка стверджує людину як вищу соціальну цінність, гімназійна освіта ставить за мету виховання молоді здатної до соціальної інтеграції, успішної реалізації життєвих планів и програм. Гімназійна освіта - підвищений (у порівнянні зі школою) рівень загальної середньої освіти з поглибленим вивченням окремих предметів відповідно до профілю, спрямований на варіативність навчання і виховання творчих і здібних дітей з використанням сучасних педагогічних технологій.

Сьогодні в Україні функціонує 909 гімназій, ліцеїв, колегіумів, що становить 4,5 % від загальної кількості загальноосвітніх навчальних закладів. Вони охоплюють 295,4 тис. учнів (6,25%) [1,с.5]. Проблема розвитку гімназійної освіти актуальна і ще себе не вичерпала, адже кожний виток розвитку суспільства вимагає нового осмислення цієї проблеми і нових підходів до її розв’язування з урахуванням надбань педагогіки.

Враховуючи соціальні, політичні, економічні, демографічні зміни сьогодні насущною потребою на півострові стає пошук нових організаційних форм отримання якісної освіти. Тому аксіоматичним у цьому контексті є необхідність цілеспрямованого аналізу особливостей становлення і розвитку гімназійної освіти Криму який не тільки поглибить наше розуміння сучасного стану загальної середньої освіти, а також сприятиме її оновленню, пошуку нових результативних форм і методів роботи з учнівською молоддю.

Висновки На сучасному етапі розвитку Кримського суспільства, досвід діяльності гімназій минулого допоможе розв’язати проблеми перебудови і оновлення системи загальної середньої освіти Криму, чим сприятиме вирішенню як політичних, так і економічних, культурно-освітніх проблем.

Таким чином необхідно:

1. Обґрунтувати можливість творчого використання досвіду гімназійної освіти Криму в реформуванні сучасної гімназійної освіти на півострові.
2. Розкрити законодавчі основи і виявити основні етапи функціонування гімназійної освіти Криму.
3. Проаналізувати зміст і методику навчально-виховної роботи в гімназіях Криму в XIX – на початку XX ст.
4. Обґрунтувати внесок культурно-освітніх діячів і педагогів Криму в становлення і розвиток гімназійної освіти Криму в XIX – на початку XX ст.

Всебічне глибоке вивчення процесу становлення і розвитку гімназійної

і самовдосконаленні.

Базовим типом середньої школи є гімназія. Саме цей тип нового середнього загальноосвітнього навчального закладу розв'язує важливе завдання сучасності - створення оптимальних умов для широкої загальноосвітньої підготовки та всебічного розвитку здібних і обдарованих учнів, реалізації їхніх творчих запитів, забезпечення фундаментальної допрофесійної підготовки з обраного профілю [2, с.16]. Саме гімназія формує творчу, духовну збагачену особистість дитини як символу майбутнього, уособлення держави, її могутності і інтелекту.

Для майбутнього Української державності найвищими цінностями залишаються освіченість, вихованість і культура, у формуванні яких вирішальне значення набуває гімназійна освіта.

Для розвитку обдарованих, здібних і талановитих дітей Законом України „Про освіту” [10] передбачено створення гімназій, ліцеїв, колегіумів для отримання підвищеного (у порівнянні із середньою школою) загальноосвітнього рівня. У 90-ті рр. гімназія визнана на державному рівні новим типом загальноосвітнього навчального закладу в системі загальної середньої освіти. У „Концепції становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості” [5] гімназія розглядається як середній навчальний заклад, що забезпечує загальнокультурну, науково-теоретичну та гуманітарну підготовку обдарованих, здібних і талановитих учнів.

Закон України „Про загальну середню освіту” [8], „Положення про загальноосвітній навчальний заклад” [7] та лист Міністерства освіти і науки України „Про застосування Закону України” Про загальну середню освіту „щодо розширення мережі та організації навчально-виховного процесу у гімназіях, ліцеях, колегіумах” [9] дають типове визначення гімназії - загальноосвітній навчальний заклад II-III ступеня з поглибленим вивченням окремих предметів відповідно до обраного профілю (переважно гуманітарного).

В „Інструкції про організацію та діяльність гімназій” [4], затвердженій Міністерством освіти України в 1995 році, пропонується розширене поняття гімназії - „середній загальноосвітній навчально-виховний заклад другого-третього ступеня, що забезпечує науково-теоретичну, гуманітарну, загальнокультурну підготовку обдарованих і здібних дітей.

Головні завдання гімназії:

- виховання морально і фізично здорового покоління;
- створення умов для здобуття загальної середньої освіти на рівні державних стандартів;
- розвиток природних позитивних нахилів, здібностей й обдарованості, творчого мислення, потреби і вміння самовдосконалюватися;
- формування громадянської позиції, виховання почуття власної гідності, готовності до трудової діяльності, відповідальності за свої дії;
- створення сприятливих умов для самовираження особистості учнів у різних видах діяльності, їх повноцінного морального, психічного, фізичного розвитку;
- надання учням можливості для реалізації індивідуальних творчих

5. Встановити співвідношення мовлення вчителя та учнів на уроці.

Оцінюючи результативність уроку англійської мови, студенту-практиканту необхідно:

1. Визначити виконання плану уроку.

2. Назвати, чому навчились учні на уроці.

3. Визначити рівень сформованості мовленнєвих навичок та вмій поставленої мети, прокоментувати об'єктивність оцінювання знань і умінь учнів.

4. Зробити узагальнення підсумкового етапу уроку з точки зору установки на зв'язок з наступним уроком.

Оцінюючи санітарно-гігієнічні вимоги уроку, студенту-практиканту слід приділити на таке:

1. Дошка (форма, колір, чистота).

2. Відповідність меблів зросту учнів.

3. Рівень освітлення, чистота приміщення.

4. Розміщення учнів у аудиторії відповідно від їх фізичних можливостей.

5. Методи та прийоми роботи над осанкою учнів.

6. Режим провітрювання, проведення фізкульт-хвилинок, фрагментів релаксації, елементів аутотренінгу;

7. Наочність, відповідно за нормами (розмір літер, їх колір, чіткість написів);

8. Дотримання правил охорони труда і техніки безпеки на уроці англійської мови.

Даний аналіз уроку надасть можливість студенту-практиканту познайомитись з загальним аналізом уроку англійської мови і підготуватись для поглибленого аналізу.

Висновки. Таким чином, проведення аналізу уроку англійської мови належним способом надасть можливість студентам-практикантам III курсу більш ґрунтовно виникнути у навчально-виховний процес освітнього закладу, грамотно планувати і організувати урок англійської мови і надалі, розвиваючи свої професійні якості, аналізувати власні уроки.

Резюме. У статті розглядається загальний аналіз уроку англійської мови у період проходження педагогічної практики майбутніх вчителів англійської мови і літератури III курсів. **Ключові слова:** аналіз уроку англійської мови; ключові компетенції, методи і прийоми роботи, якість знань, критерії оцінювання.

Резюме. В статье рассматривается общий анализ урока английского языка в период прохождения педагогической практики будущих учителей английского языка и литературы III курсов. **Ключевые слова:** анализ урока английского языка; ключевые компетенции, методы и приемы работы, качество знаний, критерии оценивания.

Summary. The article deals with the analysis of the English lessons during the teaching practice of English and Literature students of the 3rd course. **Keywords:** the analysis of the English lesson, key competences, methods and devices of studying, quality of knowledge, values of rating.

Література

1. Аналіз уроку / Наталія Мурашко (упоряд.). — К.: Шкільний світ, 2008. — 128 с.
2. Войткевич Н. І., Данилова Л. О., Заболотний К. Ф., Лапа Г. М., Починок Л. І. Двадцять один урок розмовної англійської мови = Twenty one in free conversation lessons / Н. М. Соловйова (ред.). — Чернівці: Прут, 1998. — 160 с.
3. Людмила Джумська, Валерія Мельник. Азбука уроку: планування, методика, технологія проведення, аналіз: Зб. метод. матеріалів / Людмила Вікторівна Джумська (авт.-уклад.). — Харків.: Видавнича група „Основа”, 2006. — 144 с.
4. Скрипченко О. В., Лисянська Т. М., Скрипченко Л. О. Психолого-педагогічний аналіз уроку: Навч. посібник для викл. психології і педагогіки та студ. пед. вузів. і пед. уч-щ. — К., 1999. — 102 с.
5. <http://kazachiner.narod.ru/engeffect.html>

Подано до редакції 23.01.2010

УДК 371.38 + 37.04

ВИКЛАДАННЯ ХІМІЇ НА ЕТАПІ ПЕРЕДПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ НИЗЬКОЇ УЧБОВОЇ МОТИВАЦІЇ ШКОЛЯРІВ

Дрізюль Аріна Валеріївна

Кур'янова Тетяна Миколаївна

Кримський республіканський інститут

післядипломної педагогічної освіти (м. Сімферополь)

Постановка проблеми. Серед проблем сучасної шкільної освіти особливе місце займає зниження учбової мотивації у школярів. Одним із шляхів рішення цієї проблеми є профільне навчання, яке вводиться у старших класах загальноосвітньої школи й виступає в якості засобу індивідуалізації і диференціації освітнього процесу. Однак профілізація навчання у старших класах приводить до необхідності більш раннього самовизначення школяра у відношенні профілюючого напрямку особистої навчальної діяльності. Формування готовності школяра до усвідомленого вибору впливає на професійне самовизначення, і в умовах низької учбової мотивації є складним педагогічним завданням. Утворюється порочне коло педагогічних проблем, вихід з якого можливий тільки крізь розробку технологій навчання, які адекватні потребам сучасної дитини. Особливу складність у даному аспекті становить викладання хімії, яке засноване на складних концепціях природничонаукових дисциплін.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Впровадження передпрофільної підготовки на другому ступеню загальної освіти є необхідною умовою створення освітнього простору, що сприяє профільному самовизначенню школярів. В останній час в галузі передпрофільної підготовки основні дослідження ведуться в напрямках розробки, теоретичного обґрунтування й впровадження в практику масової школи:

- різноманітних механізмів і моделей реалізації профільного навчання і

громадських діячів, істориків, представників культури таких як М. С. Грушевський, І. П. Крип'якевич, М. Костомаров, М. Сухомлінов, Г. Щетинін, В. А. Добровольська, Т. В. Сухенко, Т. В. Шушара та ін.

Історію гімназій вивчали відомі історики школи І. Альошинцев, В. Григор'єв, Ш. Ганелін, С. Днепров, С. Єгоров, М. Константинов, О. Куплятський, Є. Мединський, С. Рождественський, Г. Фальборк, М. Чехов, Є. Шмід у роботах яких висвітлюється діяльність Міністерства народної освіти в галузі початкової, середньої, реальної освіти, підкреслюється вагоме місце гімназій в системі соціальних інститутів.

У радянські часи дослідження гімназій носило загальноісторичний характер, значна увага приділялась ідеологічним та політичним аспектам цього питання. Насамперед, треба відзначити роботи М. Константинова, Ш. Ганеліна, М. Грищенко, М. Заволоки, Є. Березняка.

Становлення і розвиток системи загальної середньої, професійної освіти в Криму досліджували А. Аблятипов, М. Веселов, С. Вишневіський [6], О. Глузман [6], Н. Дундук, В. Каврайський, Л. Кобець, В. Лавров, Л. Москаленко, Д. Полканов, А. Попов, Д. Прохоров, Л. Редькіна [6]. Новий досвід роботи гімназій в Криму розкривають керівники цих навчальних закладів: Л. Барабашкіна, В. Горюшкін [2], І. Ковальов, В. Мустафіна, П. Павленко, С. Решетов, Н. Руденко та інші.

Відродження гімназій на сучасному етапі змусило вчених знову звернутися до досвіду минулого. Всебічна діяльність гімназій ХІХ - початку ХХ століть відображена в дисертаціях Г. І. Аверьянкової, В. Н. Алфімової, О. І. Бабіної, В. В. Боброва, М. В. Ветчінової, Г. Н. Козлової, Ю. А. Лексіної, Н. В. Літарової, Т. В. Лутаєвої, М. В. Савіна, В. І. Сафіулліна, А. А. Черняєва, Б. Г. Чижевського, Т. О. Цуканової. У вказаних дослідженнях проводиться історико-педагогічний аналіз гімназійної освіти, розкриті проблеми організації, змісту і методів навчання, а також висвітлена роль цього типу навчального закладу в історії освіти Росії та України.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття Разом з тим, вказані напрями в дослідженні проблеми, що вплинули на становлення і розвиток загальної середньої освіти в Криму, не розглядають особливості розвитку гімназій ХІХ - початку ХХ століття на регіональному рівні, не визначають можливості використання їх досвіду в період становлення нової України.

Тому **мета** цієї статті - обґрунтувати необхідність всебічного глибокого вивчення гімназійної освіти в Криму, суть і значення цього історико-педагогічного феномену на регіональному рівні з метою подальшого вдосконалення системи сучасної загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для подолання суперечностей між вимогами суспільства забезпечити досить високий рівень освіти й варіативністю розвитку особистості в гамі її обдарованості, здібностей, інтересів, нахилів, стали створюватися школи нового типу: гімназії, ліцеї, колежіуми. Поява, розвиток і відродження в Україні і Криму мережі гімназій зумовлено традиціями минулого та проблемами сучасності, які пов'язані з сутністю людства, потребами людини: в самозбереженні, в пізнанні

1957, с. 100—101 Ватагин В.А. Изображение животного. Записки анималиста./Ватагин В. А.—М.: Искусство, 1957.—170 с.

3. Ефимов И. Материал в скульптуре // Юный художник.- 2002.-N 10. - С. 28-31.

4. Медведев Л. Г. Формирование графического художественного образа на занятиях по рисунку /Медведев Л.Г.-М.: Просвещение, 1986.-159 с.

5. Одноралов Н. В. Техника обработки скульптуры из камня. - М.: Искусство, 1970. - 128 с.: ил. [С]. [О-434].

6. Рисунок. Живопись. Композиция: Хрестоматия: Учеб. пособие для студентов худож.-граф. фак. пединститутов/ Сост. Н. Н. Ростовцев, С. Е. Игнатъев, Е. В. Шорохов. - М.: Просвещение, 1989. - 207 с.; [С]. [Р 549].

Подано до редакції 23.01.2010

УДК 373 (477.75)

ГІМНАЗІЙНА ОСВІТА КРИМУ ЯК ОБ'ЄКТ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕГІОНУ

*Шелягова Ганна Олександрівна,
здобувач кафедри педагогіки*

РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

Постановка проблеми. Глобальні соціокультурні зміни, що розпочалися в незалежній Україні наприкінці ХХІ ст. вплинули на розвиток і модернізацію освіти. Досягти успіху в реформуванні сучасної освіти, як підкреслено в Державній національній програмі „Освіта. Україна ХХІ століття”, допоможе фундаментальне вивчення, об'єктивна оцінка, творче осмислення і використання кращих традицій української освіти і педагогіки з метою оптимального поєднання класичної спадщини минулого і сучасних досягнень наукової думки, органічного зв'язку її з вітчизняною історією, культурою і педагогічним досвідом [3, с.6].

Утвердження державності в Україні вимагає докорінних змін і оновлення в системі загальної середньої освіти. Актуальності набуває розвиток гімназійної освіти, яка забезпечує якісну освітню підготовку учнів і стійкий надійний розвиток загальної середньої освіти України і Криму

„Сьогодні вчених найбільше цікавлять періоди, пов'язані з появою в Криму нових концепцій, підходів, коли розвиток педагогічної думки супроводжується накопиченням нових знань, які стають загальнолюдськими цінностями. Саме до таких періодів розвитку педагогічної думки належить період ХІХ - ХХ століття” [6, с.4].

У зв'язку з цим особливе значення набуває аналіз діяльності гімназій ХІХ – початку ХХ ст. з метою трансформації їх досвіду у практику сучасної системи освіти Криму.

Саме тому виникає нагальна потреба здійснити цілісний історико-педагогічний аналіз процесу становлення і розвитку гімназійної освіти в Криму в ХІХ – на початку ХХ століття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій Розвиток гімназійної освіти в ХІХ – на початку ХХ століття розкрито в працях відомих вітчизняних педагогів,

передпрофільної підготовки школярів (О. Б. Даутова, Н. В. Немова, А. А. Остапенко, С. А. Писарева, О. А. Прасолова, А. П. Тряпичина та ін.);

- змісту передпрофільної підготовки по конкретним дисциплінам шкільної програми, включаючи курси за вибором (Е. В. Моргорська, І. І. Ніконов, Т. В. Чернікова, І. Н. Щербо та ін.);

- змісту і методик професійної орієнтації школярів в передпрофільній підготовці (Т. Б. Дьоміна, О. Г. Каспржак, О. В. Кузнецов, П. С. Лернер, Н. Ф. Родічев, Н. Е. Рубцова, О. В. Чепікова та ін.);

- управління впровадженням і розповсюдженням передпрофільної підготовки і профільного навчання в системі загальної освіти (В. І. Блінов, О. В. Вороніна, С. С. Кравцов, О. М. Моїсєєв, І. С. Сергєєв, С. М. Чистякова та ін.);

- сучасних педагогічних технологій у профільній освіті і передпрофільній підготовці (В. М. Казакевич, О. М. Крилова, Є. С. Полат та ін.).

Однак, не дивлячись на значний інтерес до передпрофільної підготовки, багато аспектів проблеми ще недостатньо вивчені та не розроблені для практичного застосування в школі.

Метою статті є аналіз практичного досвіду формування пізнавального інтересу до предмету в процесі навчання хімії як умови розвитку профільної спрямованості особистості школяра.

Виклад основного матеріалу дослідження. На думку С. С. Кравцова, педагогічний процес в передпрофільній підготовці повинен здійснюватися у відповідності з освітніми потребами учня і сприяти не тільки досягненню їм певного рівня учбової підготовки, але й особистісному розвитку, що включає формування готовності до профільного і професійного самовизначення [1, с. 8]. Однак освітні потреби підлітків даного віку розвиваються тільки при наявності пізнавального інтересу до предмету, що є практично неможливим в умовах низької учбової мотивації.

Крім того, профільна орієнтація часто підмінюється професійною, більшість курсів, які орієнтують дитину, спрямовано на підтримку вибору учнем професії, а не профілю. Між тим, без повноцінного орієнтаційного компоненту передпрофільна підготовка зводиться до комплектування класів і „підбору” учнів без врахування їх особистісних інтересів і здібностей.

Для передпрофільної підготовки головним соціальним наказом є забезпечення високого рівню готовності школярів до профільного самовизначення, основний зміст якого складає формування профільної спрямованості особистості учня. О. В. Чепікова розуміє профільну спрямованість особистості учня як внутрішню характеристику мотиваційно-емоціонально-ціннісної сфери особистості, яка визначає основний зміст профільного самовизначення школяра і є невід'ємною складовою готовності учня до вибору профілю навчання [4, с. 10]. На думку автора, профільна спрямованість особистості школяра є однією з складових особистісної спрямованості і містить у собі сферу інтересів і схильностей учня до предметів різних профілів, відношення до профільного навчання, а також систему

освітніх цінностей школяра [4, с. 11].

До структури профільної спрямованості особистості учня включають три групи компонентів: основні, супутні й фонові. Основні компоненти (цільовий, мотиваційний, емоційний і ціннісний) задають „стрижень” профільної спрямованості особистості школяра і визначають її основний зміст. Супутні компоненти (здібності і рівень учбової підготовки) є важливими складовими готовності школяра до вибору профілю навчання. Між тим, вони не можуть бути включені до основної структури даного поняття, оскільки знаходяться за межами мотиваційно-емоційно-ціннісної сфери особистості, й тому виділені в окрему групу структурних компонентів. Фонові компоненти (особливості розвитку пізнавальних процесів, темперамент и характер, вольова сфера, рівень інтелектуального розвитку підлітка) безпосередньо вибір профілю не визначають, але, утворюючи загальний фон для розвитку особистості, можуть опосередковано впливати на розвиток профільної спрямованості школяра.

Найбільш актуальним є формування пізнавального інтересу на початковому етапі навчання, оскільки саме тоді закладаються основні, базові знання. Наявність пропусків у знаннях в подальшому робить такий інтерес нестійким, а сам процес навчання – малоефективним. Інтерес до хімії можливо підтримувати демонстраціями видовищних лабораторних дослідів, користуючись можливостями шкільного кабінету хімії, але якщо при цьому вчитель не буде розвивати пізнавальну активність учнів, сприяти формуванню прийомів розумової діяльності, бажанню вчитися, самостійно здобуваючи знання, - такий інтерес швидко згасне. Для учнів з низькою учбовою мотивацією характерна нестійка увага, діти швидко відволікаються й перемикаються на інші об'єкти. Саме тому в арсеналі вчителя повинно бути якомога більше різноманітних прийомів, що допомагають йому активізувати увагу й інтерес таких учнів до предмету [3, 5].

Наш досвід посвідчує, що в процесі формування пізнавального інтересу до хімії добрий ефект дає використання прикладів із широко відомих літературних творів. Так, наприклад, у 7 класі на уроці, присвяченим коротким відомостям з історії хімії, при характеристиці алхімічного періоду дуже добре зарекомендував себе наступний прийом: вчитель перериває розповідь неочікуваним для учнів запитанням – чи знайома їм книга відомої англійської письменниці Дж.Роулінг „Гаррі Поттер і філософський камінь?”. Оскільки більшість школярів читали книгу або дивились однойменний фільм, відповідь лунає дружна і стверджуюча. Наступне питання про ім'я, людини, що винайшла філософський камінь. Діти, як правило, добре пам'ятають його ім'я – Ніколас Фламель (розповідь доцільно підкріпити відповідними цитатами з книги або демонстрацією фрагментів з фільму). Далі – ще більш неочікуване для дітей питання: чи відомо їм, що Ніколас Фламель – реальна людина, яка мешкала у Парижі у середині XIV – на початку XV ст.? Вчитель повідомляє декілька цікавих фактів з біографії алхіміка. Учнів зацікавлює інформація про раптові і загадкові збагачення Фламеля в наслідок занять алхімією, його вагому благодійність (створення церков, притулків, лікарень і їх підтримка), таємничі зникнення і т.д. Все це робить подальшу розповідь про історію розвитку хімії цікавою, привносить атмосферу казки, дива, примушує

жінок. Понад півстоліття працювала кераміст Сюзі Купер (1902-95), чії твори відрізняються елегантністю та витонченою функціональністю. Серед її робіт – керамічний глек з ручним розлисом оленя, козла і барана на трьох сегментах поверхні” [5., с.152].

Область изобразительного искусства тесно взаимосвязано с анатомической наукой, которая посвящена изучению внешних форм и наблюдению живой природы. Наиболее распространённый материал для первоначальной работы по скульптуре – это глина и пластилин.

Работ, специально посвященных обучению скульптуре анималистического жанра, практически нет. Так, анализ направленный научных исследований в области художественно-педагогического образования показал, что за последнее время было защищено не более 10 диссертаций в области преподавания скульптуры и тем более анималистического жанра.

Выводы. Скульптура, к сожалению, не популярна среди художников-педагогов, а у большинства зрителей есть мнение, что скульптура - это и вовсе имитация действительности. Однако, анималистическая скульптура в большей степени обращается к их интеллекту.

Студенты часто игнорируют добросовестное выполнение заданий анималистического жанра по дисциплинам „Рисунок”, „Скульптура и пластическая анатомия”, практике „Пленэр”. Художники-дизайнеры редко выбирают тематику курсовых или дипломных работ „Анималистический жанр в скульптуре”.

Резюме: В статье рассмотрена проблема обучения анималистическому жанру, где анализ результатов и методов обучения анималистической скульптуре направлен на повышение качества подготовки студентов по специальности: „Изобразительное искусство”, а также „Дизайн”.

Ключевые слова: методы обучения анималистическому жанру, анималистическая скульптура, монументальная скульптура, станковая скульптура, скульптура малых форм, изобразительное искусство, дизайн.

Резюме: У статті розглянута проблема навчання анімалістичному жанру, де аналіз результатів і методів анімалістичної скульптури спрямований на підвищення якості підготовки студентів за фахом: „Образотворче мистецтво”, а також „Дизайн”. **Ключові слова:** методи навчання анімалістичному жанру, анімалістична скульптура, монументальна скульптура, станкова скульптура, скульптура малих форм, образотворче мистецтво, дизайн.

Summary: In article the training problem to animalistic genre where the analysis of results and methods of training is directed animalistic sculpture on improvement of quality of preparation of students on speciality is considered: „Line art” and also „Design”. **Keyword:** methods education of animalistic genre, animalistic sculpture, monumental sculpture, easel sculpture, sculpture of small forms, the line art, design.

Литература

1. Алексеева Л. В. Скульптура: Учеб.-метод. пособ. и контр. раб. для студентов-заочников худож.-граф. ф-тов пединститут. - М.-Л.: Просвещение, 1964. - 52 с.: ил. - Библиогр.: с. 48. [С]. [А 471].

2. Ватагин В. А. Изображение животного.— Записки анималиста, М.,

пластинах и стенах пещер.

„Удачно выбранный материал, хорошо обработанный, выявляет присущую ему красоту и в большой мере увеличивает эффект скульптурного произведения” – пишет В. А. Ватагин.[2.,с.144]

Скульптура часто служила средством украшения утвари, орудий труда и охоты, использовалась в качестве амулетов. До нас дошли барельефы собак, львов, быков и лошадей древней Ассирии, барельефы и фрески с собаками, кошками, ибисами, крокодилами, павианами, соколами Древнего Египета, керамика с рисунками собак и лошадей Древней Греции и Древнего Рима, скульптурные изображения ягуаров и других животных у ацтеков и майя. Высочайшего уровня достигло изображение животных в Древнем Китае. Известны изображения собак, похожих на чау-чау, более чем двух тысячелетней давности. Из опыта обучения скульптуре известно, что объёмное восприятие у обучающихся воспитывается довольно медленно.

На смену наивно-целостной, пластически-обобщённой, но несколько скованной скульптуре периода архаики приходит гибкая, расчленённая, основанная на точном знании анатомии, скульптура классики, выдвинувшая таких крупных мастеров, как Мирон, Фидий, Поликлет, Скопас, Проксипет, Лисипп. И в настоящее время выше перечисленные мастера являются эталоном искусства классической скульптуры.

Из скульпторов Возрождения приобрели известность Микеланджело, Клаус Слютер, Ж. Гужон и Ж. Пилон, М. Пахер, П. Фишер и другие.

Принципы классицизма, заново осмысленные в эпоху Просвещения, сыграли важную роль в развитии западно-европейской скульптуры 2-й половины XVIII – 1-й трети XIX вв., в которой наряду с историческими, мифологическими и аллегорическими темами большое значение приобрели портретные задачи (Ж. Б. Пигаль, Э. М. Фальконе, Ж. А. Гудон во Франции, А. Канова в Италии, Б. Торвальдсен в Дании).

В русской скульптуре с начала XVIII в. совершается переход от средневековых религиозных форм к светским: развиваясь в рамках общеевропейских стилей. В поисках устойчивых духовных и эстетических ценностей она развивалась разнообразными путями (импрессионизм, неоклассицизм, экспрессионизм и т.д.). Содержание скульптурного произведения определяется характером его пластической структуры, что в свою очередь влияет на выбор материала, из которого будет выполнено будущее скульптурное произведение.

Для перевода эскиза в твёрдый материал выбирают один способ, но он может быть и таким, при котором мастер, создавая оригинал из глины, „вовсе не считается с возможностями будущего материала, оставляет мазки, которые естественны в глине и невозможны в мраморе”. [2.с.157]

Модернистским течением последовательно противостоит советская скульптура. Развивается анималистическая скульптура (И. С. Ефимов, В. А. Ватагин), заметно обновляется скульптура малых форм (В. В. Кузнецов, Н. Я. Данько и др.). Анималистический жанр в изобразительном искусстве и декоративном искусстве многогранен.

„Все большей питомой ваги набирае в XX столітті творчість дизайнерів-

по-новому подивитися на сухі історичні факти. Після розповіді вчителя про події минулого дуже органічно сприймається повідомлення про необмежені і невичерпні можливості сучасної хімії – науки, яка створює нові речовини з надзвичайними якостями. Таким чином, інтерес до предмету і до відповідного профілю, формується шляхом впливання на почуттєву, емоційну сферу учня.

Діти з низькою учбовою мотивацією, як правило, невпевнені в собі, вони часто дуже невисокої думки щодо своїх здібностей. Для таких школярів дуже важливою є наявність ситуації успіху. Особистий успіх можна сформувати, залучаючи учнів до участі в дидактичних іграх, рольових і сюжетних композиціях. С цієї точки зору ефективним є використання дидактичної гри „Третій - зайвий”. Її суть – із трьох назв (термінів, понять) необхідно виділити і об’єднати логічним зв’язком два і назвати те, яке, на думку учня, не узгоджується з парою, є „зайвим”. Продумані, вдало підібрані вчителем питання мають неоднозначні рішення, і тим самим примушують учнів думати, аналізувати, не зупиняючись на відповідях, що лежать на поверхні. Так, наприклад, при вивченні оксидів (тема „Основні класи неорганічних сполук”, 8 клас) учням серед інших завдань пропонується знайти „зайвий компонент” у трійці – CaO, NO, NO₂. Варіанти відповідей: 1) зайвий CaO, тому що 2 останніх – оксиди одного й того ж елемента; 2) зайвий NO, тому що він є несолетворним оксидом; 3) зайвий NO₂, тому що в цьому оксиді Нітроген має валентність IV... Ефективними є також дидактичні ігри „Знайди відповідність”, „Вірю - не вірю”. Використовуючи останню, вчитель може не тільки перевірити міцність знань, але й формувати здатність переносити їх на нові об’єкти, вільно ними оперувати.

Дидактичні ігри є вправами, що формують і розвивають уміння розпізнавати об’єкти, порівнювати їх, характеризувати поняття, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки, аналізувати, осмислювати, узагальнювати навчальний матеріал.

Використання дидактичних ігор дозволяє створювати невимушену атмосферу на уроці, робить процес навчання більш легким і цікавим. Їх можна використовувати на різних етапах уроку – під час закріплення, актуалізації або контролю знань. Програма по хімії для загальноосвітніх навчальних закладів в 7 і 8 класах передбачає відповідно 5 і 10 годин резервного часу. Цей час доцільно використати не тільки для закріплення, узагальнення і повторення навчального матеріалу, але й для всебічної передпрофільної підготовки. З цією метою добре себе зарекомендувало введення в канву уроку рубрики „Чарівний світ хімії”. Наприкінці уроку на протязі 5-10 хвилин учням повідомляється цікава інформація, метою якої є розвиток пізнавальної активності, формування стійкого і глибокого інтересу до природничонаукового профілю навчання. Такі повідомлення готуються разом із школярами і проходять у формі сенок, рольових ігор. У власній педагогічній практиці ми використовуємо повідомлення про виробництво шоколаду (сценка „На шоколадній фабриці”), про роль хімії в становленні токсикології (сюжетна гра „Скандальний випадок в Парижі або Торжество правосуддя”) та інші подібні матеріали. Великий інтерес в учнів викликають розповіді з історії використання і виробництва милу „Свято чистоти і блиску”, про вклад хіміків

у створення косметичних засобів та парфумів „Духмяна таємниця хімічних сполук”.

Використання рубрики „Чарівний світ хімії” виконує одночасно декілька завдань. По-перше, додатковий матеріал містить відомості, що виходять далеко за межі шкільної програми або частково вивчаються у старших класах. Саме тому він не тільки розширює кругозір учнів, але й сприяє випереджаючому навчанню. По-друге, разом із профільною відбувається професійна орієнтація учнів. Атмосфера гри дозволяє активно задіяти емоційну сферу учнів, допомагає виявитися особистим рисам характеру, формує ситуацію успіху. Інформація, що подана з використанням активних засобів навчання, перетворює учнів з пасивних слухачів до діяльних учасників учбового процесу, підвищує мотивацію, пробуджує свідоме відношення до вибору подальшого профілю.

Учбову мотивацію, інтерес до предмету підвищує також використання нестандартних форм проведення уроків – урок-гра, урок-подорож. Так, узагальнення і систематизацію навчального матеріалу доцільно проводити у виді гри „Турнір кмітливих або Слідство ведуть знавці”. Команди учнів виконують завдання різного рівню складності – у вигляді відповідей на запитання, рішення кросвордів, пошуку помилок в тексті, вирішують проблемні питання, виконують практичні завдання. Урок-подорож можна провести при вивченні життя і наукової діяльності Д. І. Менделєєва (8 клас, тема „Періодичний закон і періодична система хімічних елементів Д. І. Менделєєва. „Будова атома”). На уроці учні „подорожують у часі”, знайомляться з життям і науковою діяльністю великого вченого, вирішують завдання з підручників хімії XIX ст. (у тому числі з підручника Д. І. Менделєєва „Основи хімії”). Учні зацікавлюють авторські формулювання завдань, стародавні номенклатура і система мір.

Важливо вже на початку вивчення хімії формувати навички самостійної роботи, прищеплювати ази дослідницької діяльності. У цьому напрямку слід починати з невеликих доручень – самостійно добирати матеріал по темі, аналізувати і систематизувати отриману інформацію, складати тексти повідомлень і т.д. Тільки за умовами сформованості цих навичок доцільно використовувати ще одну форму організації учбової діяльності – створення проектів. Темі проектів необхідно добирати таким чином, щоб були враховані індивідуальні особливості і інтереси учнів. Так, наприклад, учні 8 класу при вивченні теми „Основні класи неорганічних сполук” знайомляться з індикаторами – фенолфталеїном, лакмусом, метиловим оранжевим. Велику зацікавленість викликає завдання: дослідити речовини, що є вдома, на можливість використання їх у якості індикаторів. З групою учнів узгоджуються напрямки і умови пошуку, обговорюються отримані попередні результати. Досліди проводять з безпечними й звичними речовинами – водно-спиртовими розчинами йоду і бріліантової зелені, соків забарвлених фруктів і овочів. Результати роботи обговорюються в класі, і можуть бути презентовані з використанням комп’ютерних технологій. Вдалі проекти, як правило, в подальшому беруться до основи серйозної дослідницької роботи в Малій академії наук школярів Криму. Таким чином, використовуючи елементи

(Антуан Луи Бари, Кристоф Фратен, Александр Жуйоне).

Скульптура (лат. *sculptura*, от *sculpo* - высекаю, вырезаю), валяние, пластика (греч. *plastike*, от *plasso* - леплю), вид изобразительного искусства, основанный на принципе объёмного, физически трёхмерного изображения предмета. Дисциплина „Скульптура и пластическая анатомия” играет важную роль в деле профессиональной подготовки будущих специалистов изобразительного искусства и дизайна. Одной из основных задач является всестороннее изучение классического художественного наследия, при помощи чего возможно усовершенствование методики обучения скульптуры и пластической анатомии. По содержанию и функциям скульптура делится на монументально-декоративную, станковую и так называемую скульптуру малых форм. У каждой из них есть свои особенности.

Монументально-декоративная скульптура рассчитана на конкретное архитектурно-пространственное или природное окружение. Она носит ярко выраженный общественный характер, размещается прежде всего в общественных местах – на улицах и площадях города, в парках и в интерьерах общественных сооружений. Монументально-декоративная скульптура призвана конкретизировать архитектурный образ, дополнять выразительность архитектурных форм новыми оттенками. Способность монументально-декоративной скульптуры решать большие идейно-образные задачи с особой полнотой раскрывается в произведениях, которые называют монументальными и к которым обычно относят городские памятники, монументы, мемориальные сооружения. Проблема мемориальности успешно решается в малой пластике.

Станковая и миниатюрная скульптура, прямо не связанная с архитектурой, носит более камерный характер. Станковой скульптуре в большей мере, чем монументально-декоративной, присущ интерес к внутреннему миру человека, тонкий психологизм, повествовательность.

Скульптура малых форм включает широкий круг произведений, предназначенных преимущественно для жилого интерьера, и во многом смыкается с декоративно-прикладным искусством. К скульптуре малых форм принадлежат также монеты и геммы. Медальерная скульптура – это барельефная миниатюра, отличающаяся тонкостью и чёткостью проработки. Мягкие вещества (глина, воск, пластилин и т. п.) служат для лепки. Твёрдые вещества (различные породы камня, дерева и др.) обрабатываются путём рубки (высекания). Вещества, способные переходить из жидкого состояния в твёрдое (различные металлы, гипс, бетон, пластмасса и т. п.), служат для отливки произведений скульптуры. Цвет в скульптуре встречается с давних пор: хорошо известна раскрашенная скульптура античности, средних веков, Возрождения, барокко. Поэтому мы рассматриваем проблему обучения анималистической скульптуре будущих специалистов во взаимосвязи методического и исторического аспектов.

Возникновение скульптуры, относящееся к первобытной эпохе, непосредственно связано с трудовой деятельностью человека и магическими верованиями. Круглая скульптура, обычно небольших размеров, резалась из мягких пород камня, из кости и дерева; рельефы исполнялись на каменных

взаимоотношения объема скульптурной формы и пространственной среды посвящена монография Н. И. Поляковой „Скульптура и пространство”.

В исследовании В. С. Сперанской рассмотрен комплекс взаимосвязей скульптуры и городской среды в контексте системы „скульптура – архитектура – среда – человек”. Представленная система взаимосвязей анализируется на материале Санкт-Петербурга, где на примере исторических зон предлагается ряд методических принципов формирования эстетической среды районов массовой жилой застройки, а также определяются тенденции, соответствующие задачам градостроительной политики. Важное значение имеет представленная автором типология городской скульптуры, а также выявление функций скульптуры в городской среде.

Отдельные аспекты рассматриваемой проблемы были затронуты в ряде исследований, посвященных различным сторонам теории и истории изобразительного искусства (М. В. Алпатов, Г. К. Вагнер, Б. Р. Виппер, Н. А. Дмитриева, В. В. Ермонская, И. С. Ефимов, С. Н. Кондаков, Н. Кузнецова, Й. Ланг, Е. Н. Мачлов, В. В. Нестеров, К. М. Муратова, Е. Мурина, Н. И. Полякова, Н. Н. Пунин, Е. И. Ротенберг, А. В. Салтыков, В. А. Тиханова, Х. В. Янсон и Э. Ф. Янсон и др.). Для нас особый интерес представляют исследования о выразительных средствах скульптуры (Б. Р. Виппер, А. Гильдебрандт, М. Я. Либман, Л. Сак, Н. В. Томский). Вопросам теории и методики преподавания скульптуры посвящены диссертационные работы Л. В. Алексеевой, Н. В. Басаревой, М. Х. Бежанова, Н. И. Боголюбова, Т. А. Васильевой, А. А. Ворохова, Л. С. Писаревского, А. А. Прищепы, В. Д. Черкасова, что подтверждает немаловажность профессиональной подготовки учителя изобразительного искусства.

Материалам и технологии изготовления скульптуры посвящены труды методической направленности Р. А. Бардиной, Д. Бройдо, Р. Буффье, Л. А. Гугова, В. В. Ермонской, М. К. Камии, Г. И. Кепинова, Г. А. Клодта, С. Н. Кондакова, Н. П. Костерина, И. В. Крестовского, С. А. Купреянова, Э. Лантери, Ф. Я. Мишукова, М. К. Никитина, С. Л. Савицкого и др.

Разнообразный материал, имеющий первостепенное значение для развития творческих способностей у студентов на занятиях с натуры, по памяти, представлению можно найти в работах О. Н. Авсиян, Н. С. Боголюбова, Л. С. Выготского, Г. А. Громовой, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, А. В. Запорожца, Е. И. Игнатьева, В. И. Кириенко, Т. С. Комаровой, В. К. Лебедко, А. Я. Пономарева, С. Л. Рубинштейна и др.

Вопросам дидактического обеспечения процесса обучения анималистическому жанру студентов посвящены труды следующих учёных: А. С. Голубкиной, В. С. Кузина, М. Ц. Рабиновича, Н. Н. Ростовцева, Е. В. Шорохова.

Целью статьи является анализ значимости обучения анималистической скульптуре и её теоретическая обоснованность.

Изложение основного материала. Под термином „жанр” [фр. *genre* - род, вид] понимают определенную разновидность художественных произведений. Термин „анималистический жанр” (от лат. *animal* - животное) появился во второй половине XIX века (1831 г.) во Франции

проблемного викладання учбового матеріалу, заохочуючи учнів до дослідницької діяльності, вчитель сприяє усвідомленому відношенню до вибору подальшого профілю навчання.

В умовах низької мотивації учнів до вивчення хімії та визначенням профілю вчителю слід широко використовувати міжпредметні зв'язки. У нашій практиці такі прийоми добре себе зарекомендували при проведенні уроків, на яких вивчаються розповсюдження в природі і практичне використання оксидів і солей (8 клас, тема „Основні класи неорганічних сполук”). Наприклад, на інтегрованім уроці „Вічна слава воді” вчитель може ефективно використовувати широкий арсенал відомостей про воду не тільки з області хімії, але й фізики, біології, географії, екології...).

При формуванні пізнавального інтересу до природничонаукового профілю необхідна злагоджена робота всіх учителів-предметників – хіміків, біологів, географів, фізиків. Проведення спільних уроків або позакласних заходів зможе не тільки формувати стійкий інтерес до майбутнього профілю, підвищувати учбову мотивацію, але й буде сприяти розумінню природничо-наукової картини світу, виробленню екологічного стилю мислення.

Висновки. Одним з шляхів підвищення учбової мотивації школярів є профільна диференціація навчання. Для усвідомленого вибору учнями відповідного їх інтересам і здібностям профілю необхідна серйозна і ефективна передпрофільна підготовка. Одним з напрямків передпрофільної підготовки є формування стійкого пізнавального інтересу, природних задатків учня, здібностей до самоосвіти і самовизначення. Для учнів з низькою мотивацією слід використовувати дидактичні прийоми, що впливають на емоційну сферу, сприяють формуванню ситуації успіху. З цієї точки зору ефективним є використання дидактичних і рольових ігор, сюжетних композицій, нестандартних форм уроків. Використання елементів проблемного викладання учбового матеріалу, а також елементів евристичного (частково-пошукового) методу навчання не тільки розвиває і стимулює пізнавальний інтерес, але й сприяє усвідомленому вибору подальшого профілю навчання, формує природничо-науковий світогляд учнів, екологічний стиль мислення.

Резюме. В статті проаналізований опыт преподавания химии на этапе предпрофильного обучения в условиях низкой учебной мотивации школьников. Отмечен положительный эффект при использовании педагогических приёмов, воздействующих на эмоциональную сферу учащихся, формирующих у них ситуацию успеха, развивающих познавательный интерес. На конкретных примерах рассмотрены возможности применения дидактических игр, нестандартных уроков, использования элементов проблемного и эвристического методов с целью способствования дальнейшему выбору естественнонаучного профиля обучения. **Ключевые слова:** Профильное обучение, предпрофильное обучение, преподавание химии, повышение познавательного интереса, учебная мотивация, дидактические игры, профильная ориентация.

Резюме. В статті проаналізований досвід викладання хімії на етапі передпрофільного навчання в умовах низької учбової мотивації школярів. Відмічений позитивний ефект при використанні педагогічних прийомів, які

впливають на емоційну сферу учнів, формують ситуацію успіху, розвивають пізнавальний інтерес. На конкретних прикладах розглянуті можливості використання дидактичних ігор, нестандартних уроків, використання елементів проблемного і евристичного методів з метою сприяння подальшому вибору природничо-наукового профілю навчання. **Ключові слова:** Профільне навчання, передпрофільне навчання, викладання хімії, підвищення пізнавального інтересу, низька учбова мотивація, дидактичні ігри, профільна орієнтація.

Summary. The paper analyses the experience of teaching Chemistry at the stage of pre-profile education under the condition of students' low learning motivation. It mentions the positive effect of the implementation of pedagogic methods influencing the students' emotional sphere, creating the situation of success, developing their cognitive sphere. The article provides examples illustrating the potential of didactic games, nonstandard lessons, and the application of problem solving and heuristic methods to enhance the further choice of Science profile education. **Keywords:** profile education, pre-profile education, teaching Chemistry, development of the cognitive sphere, learning motivation, didactic games, profile education orientation.

Література

1. Кравцов С. С. Теория и практика организации профильного обучения в школах Российской Федерации: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01/ Кравцов Сергей Сергеевич. – М., 2007. – 448 с.

2. Писарева С. А. Профильное обучение как фактор обеспечения доступности образования: российское видение: Рекомендации по результатам научных исследований / С. А.Писарева / Под ред. акад. Г. А. Бордовского. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И.Герцена, 2006. — 84 с.

3. Пометун О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.

4. Чепикова Е. В. Педагогические условия формирования профильной направленности личности учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Чепикова Елена Васильевна. – Смоленск, 2008. – 27 с.

5. Шарко В. Д. Сучасний урок фізики: технологічний аспект: Посібник для вчителів і студентів / В. Д. Шарко. – К.: СПД Богданова А. М., 2005. – 220 с.

Подано до редакції 19.01.2010

УДК 378:[730.071.5:59]:7.012

АНИМАЛИСТИЧЕСКАЯ СКУЛЬПТУРА – КАК ФАКТОР ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА И ДИЗАЙНА

Шачкова Эльвира Вадимовна
кандидат педагогических наук,

доцент кафедры ИЗО и дизайна

РВУЗ „Крымский гуманитарный университет” (г. Ялта)

Франжуло Валерия Андреевна

студентка третьего курса заочного отделения

по специальности графический дизайн кафедры ИЗО и дизайна

РВУЗ „Крымский гуманитарный университет” (г. Ялта)

Постановка проблемы. Существенной составной частью в профессиональной подготовке специалистов изобразительного искусства и дизайна гуманитарных вузов является освоение дисциплины „Скульптура и пластическая анатомия”, где важную роль играют разделы „Пластическая анатомия” и „Анималистическая лепка формы”. Недостаточная разработанность методики преподавания скульптуры анималистического жанра негативно сказывается на подготовке таких специалистов, как художник-педагог и художник-дизайнер.

Нерешенность проблемы качества подготовки студентов в области анималистической скульптуры отрицательно сказывается на преподавании будущих учителей изобразительного искусства и дальнейшей полноценной работе дизайнеров.

Проблема воспитания у подрастающего поколения миролюбия, бережного отношения к окружающей среде в настоящее время является особо актуальной. В. А. Ватагин подчеркивает, что семья, школа, изобразительное искусство должны находить должные формы для пропаганды доброго отношения к животным. [2. , с. 28]

Поэтому необходимо, чтобы произведения изобразительного искусства и дизайна отражали гуманное отношение человека к миру животных.

Анализ исследований и публикаций. Особый интерес представляет книга, в которой Константинова С. С. предлагает ознакомиться с конспектом лекций под названием: „Техники изобразительного искусства”. Данное издание содержит подробный материал по различным видам искусств, в том числе и по скульптуре. В лекциях затронуты следующие пункты разновидностей скульптуры: станковая скульптура, круглая скульптура, рельефы, скульптура мелких форм, полная ажурная скульптура.

Монументальная пластика, ее типология, история, анализ рассматриваются в контексте проблем городской среды в исследованиях В. А. Артамонова, В. С. Турчина, Н. И. Поляковой, В. С. Сперанской, В. П. Толстого и других ученых. Комплексный подход к исследованию монумента и его взаимоотношений с окружающей средой представлен в монографии В. С. Турчина „Монументы и города”. В книге исследуется типология монументов, вскрываются закономерности построения различных форм монументов и их сочетания с пространством. Проблеме

питання.

Резюме. Публікація присвячена процесу становлення та розвитку системи двомовної освіти в США. Простежено шлях розвитку двомовної освіти в контексті історичного становлення нації. Зроблено спробу означити етапи розвитку двомовної освіти та виокремити провідні риси кожного з розглянутих періодів. Наведено різні точки зору на проблему двомовності в США. Висвітлено сучасний стан досліджуваного питання. **Ключові слова:** двомовність, система освіти, білінгвальна освіта, друга мова, мова викладання.

Резюме. Публикация посвящена процессу становления и развития системы двуязычного образования в США. Рассматривается путь развития двуязычного образования в контексте исторического становления нации. Сделана попытка обозначить этапы развития двуязычного образования и выделить ведущие черты каждого из рассмотренных периодов. Приведены разные точки зрения на проблему двуязычия в США. Освещено современное состояние рассматриваемого вопроса. **Ключевые слова:** двуязычие, система образования, билингвальное образование, второй язык, язык преподавания.

Summary. The publication is dedicated to the formation and development process of bilingual system of education in the USA. The way of bilingual education development in the process of historic nation settling is considered. An attempt to identify the stages of bilingual education development and single out leading traits of each period under consideration is made. Different points of view on the problem of bilingualism are distinguished. The present day state of the question under consideration is enlightened. **Keywords:** bilingualism, system of education, bilingual education, second language, language of instruction.

Література

1. Baker J. The educational effectiveness of bilingual education [Text] / J. Baker // Research in the Teaching of English. – 1999. – 3. – P. 1–74.
2. Crawford J. Best evidence: Research foundations of the Bilingual Education Act [Text] / J. Crawford. – Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education, 1997. – 243 p.
3. Fishman J. A. Reversing language shift [Text] / J. A. Fishman. – Clevedon: Multilingual Matters, 1991. – 142 p.
4. Leibowitz A. H. Educational policy and political acceptance: The imposition of English as the language of instruction in American schools [Text] / A. H. Leibowitz. – Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 2000. – 276 p.
5. Higham J. (1988). Strangers in the land: Patterns of American nativism, 1860-1925 [Text] / J. Higham. – New Brunswick: Rutgers University Press, 2003. – 198 p.
6. Ovando C. J. Bilingual and ESL classrooms: Teaching in multicultural contexts [Text] / C.J. Ovando, V.P. Collier, M.C. Combs. – Boston: McGrawHill, 2003. – 304 p.
7. Turner F. J. The significance of the frontier in American history [Text] / F.J. Turner // In C. A. Milner. Major problems in the history of the American West. – II Ed., Lexington, MA: D. C. Heath, 1999. – P. 2–34.

Подано до редакції 19.01.2010

УДК 378 377.35

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

*Ельбрехт Ольга Михайлівна
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри управління та євроінтеграції
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова*

Постановка проблеми. Вдосконалення системи вищої менеджерської освіти в Україні нерозривно пов'язане зі змінами в організаційній структурі і принципах управління системою освіти загалом, кожного ВНЗ зокрема. При розробці вітчизняних концепцій управління вищою освітою менеджерів корисним може виявитися досвід децентралізованого управління вищою освітою у Великій Британії.

Аналіз останніх досліджень. Питання теорії і практики зарубіжного досвіду підготовки фахівців є предметом дослідження багатьох учених. Цій тематиці приділяли увагу Н. М. Бідюк (підготовка майбутніх інженерів в університетах Великої Британії), С. В. Бурдіна (система підготовки магістрів управління освітою у ВНЗ США), Л. Влодарська – Зола (професійна підготовка майбутніх менеджерів у вищих технічних навчальних закладах), О.О. Романовський (теорія і практика зарубіжного досвіду підприємницької освіти) та інші [1; 2; 3; 5].

Мета статті – дослідити моделі і програми підготовки менеджерів, характерні для Великої Британії, з метою визначення перспектив використання цього досвіду в подальшій розробці української моделі підготовки таких фахівців.

Виклад основного матеріалу. Зміни, внесені Актом освітньої реформи 1988 р. (Educational Reform Act), суттєво вплинули на політику і практику системи освіти Великої Британії на всіх її рівнях, в т.ч. і вищої менеджерської освіти. Пізніше зміни в структурі вищої освіти і фундаціях у вищу освіту набули подальшого розвитку в Акті 1992 р. (Higher Education Act), в якому заявлено про усунення бінарної системи, згідно до якої старі університети і політехніки розглядалися окремо; відміну Комітету Національних Винагород (Council for National Academic Awards – CNAА), надання більшості установ права присвоювати власні ступені; створення Комітетів з Фундацій Вищої Освіти (Higher Education Funding Council) [8, с. 1 – 19].

Вища освіта в Об'єднаному Королівстві, також менеджерська, зараз забезпечується у двох типах закладів: університетах та коледжах і закладах вищої освіти. Університети є незалежними, самокерованими структурними одиницями, вповноваженими Королівським чартером (Royal Charter) або актом парламенту (Act of Parliament) створювати власні курси і запроваджувати власні ступені. Високий рівень якості освіти, її відповідність стандарту засвідчується зовнішніми екзаменаторами.

У теперішній час у світі існує кілька моделей професійної підготовки менеджерів у ВНЗ. В Англії отримати вищу менеджерську освіту можна такими альтернативними шляхами.

Перша модель – вища (не бізнес освіта), досвід роботи з управління, спеціалізований курс з отриманням MBA. Майбутні менеджери вищої ланки можуть розпочати з вивчення „не бізнес” предметів, а саме: інжиніринг, наука, математика тощо. По мірі кар’єрного зростання у них може виникнути потреба в офіційній (формальній) підготовці в галузі менеджменту для поглиблення знань, отриманих у процесі роботи. Можна обрати один з багатьох спеціалізованих курсів, наприклад управління людськими ресурсами, або отримати ступінь магістра з бізнес адміністрації (Master’s degree in business administration (an MBA) у бізнес школі. Можливо навчатись за схемами стаціонарного (з відривом від виробництва – full-time), заочного (без відриву від виробництва – part-time), дистанційного навчання. Однак, просуючись до вищих позицій, працівники все менше приділяють уваги предмету, з якого отримали кваліфікацію, а все більше і більше займаються питаннями управління.

Альтернативою цьому шляху (друга модель) є отримання першої ступені (first degree) в галузі бізнесу, менеджменту або спеціалізованому аспекті бізнесу, наприклад маркетингу. Курси з отриманням першої ступені здійснюють підготовку в одному або двох спеціалізованих аспектах бізнесу або менеджменту. Деякі з курсів спрямовані на розвиток навичок бухгалтерської справи, маркетингу, управління персоналом. Інші надають можливості глибше спеціалізуватись в одному з цих напрямів роботи. Навчання за такою моделлю є прямішим шляхом до кар’єри в бізнесі.

Та, навіть при наявності такої ступені, з часом доцільно пройти курс MBA для розвитку знань інших функцій, що розширює можливості просування у загальній менеджмент на вищому рівні (третя модель).

Наступна можливість (четверта модель) – отримати першу ступінь, вивчаючи деякі аспекти менеджменту в поєднанні з іншими предметами, наприклад наукою або мовами. Така модель забезпечує базові знання основних принципів і технологій сучасного бізнесу та менеджменту, а також тенденцій їх розвитку, методів дослідження, джерел отримання інформації, її правильного використання [6, с. 3; 7]

ВНЗ Великобританії пропонують великий вибір курсів для отримання менеджерської освіти, який може задовольнити будь-який практичний інтерес. Проте слід мати на увазі, що ідентичні назви ступенів у різних університетах не завжди відображають однаковий зміст. Наприклад, слово „бізнес” є складовою словосполучень – назв предметів „Business Studies”, „Business Method”, „Business Policy”, „Business Administration”, „Business Decision Analysis”, „Business Operation”. Бізнес курси відрізняються обсягом математики і статистики, що ними передбачається. Деякі курси приділяють увагу менеджерській звітності, статистичному аналізу, оціночним технологіям ризику, які вимагають від студентів обізнаності в операціях з цифрами і числами [5]. Розглянемо ці курси.

Професійні курси. GNVQ/GSVQ (один рік – може привести до навчання Рівня А). Застосовується для підготовки фахівців у сфері бізнесу, роздрібною торгівлі та дистрибуторських послуг.

Професійний Рівень А (два роки – може надати кваліфікацію для вступу

програми відрізняються підходами до включення одномовних (англомовних) студентів у двомовні програми. Загалом, усі існуючі двомовні програми можуть бути класифіковані за наступними видами:

1. Структуровані програми „занурення”: Використання рідної мови повністю виключається, але зі студентами працюють за спеціально створеними програмами („Англійська як друга мова”), відповідно до рівня володіння англійською кожним студентом.

2. Програми часткового „занурення”: Ці програми забезпечують навчання за тим же принципом „Англійська як друга мова”, але невелика кількість часу (наприклад, 1 година кожен день), відводиться для навчання рідною мовою, але основна мета – шонайшвидше перейти на англійську мову.

3. Перехідні двомовні програми: Ці програми забезпечують значну частину навчання рідною мовою, так же, як і англійською. Проте, як тільки студент досягає певного рівня володіння англійською, він або вона переходить на одномовну програму з навчанням лише англійською. Деякі з цих програм розраховані на 2 роки навчання, інші – на 4.

4. Програма підтримки та розвитку двомовних умінь: Навчання проводиться рідною мовою, так же, як і англійською. Проте, на відміну від перехідних двомовних програм, програми підтримки та розвитку двомовних умінь передбачають використання рідної мови навіть після того, як студенти досягають достатнього рівня володіння англійською.

5. Двосторонні програми „занурення”: Носії обох мов навчаються разом в одній аудиторії. Основна мета – вивчити мову один одного. Викладач подає навчальний матеріал обома мовами. У двосторонній програмі студенти мовних мешин стають двомовними та білатеральними так же, як і студенти, чия мова є рідною в даній країні. Наприклад, англломовні студенти вивчають іспанську в той же час як іспаномовні – англійську, в одній аудиторії [6, с.87]. На даному етапі ведуться дослідження щодо збільшення ефективності двомовних програм, зокрема в університетах США.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Таким чином, можна стверджувати, що проблема білінгвальної чи двомовної освіти в США має глибоке історичне коріння. У процесі розвитку та становлення американської нації існували діаметрально протилежні погляди на питання мовної освіти: від повного заперечення будь-якої мови навчання крім доміантної англійської, до запровадження програм повного „занурення”, коли викладання велося виключно другою (найчастіше іспанською) мовою. Сьогодні у США запроваджено велику кількість двомовних програм на всіх рівнях освіти: від початкової школи до університетів. Ці програми різняться за терміном навчання, направленістю (вивчення англійської як іноземної чи рідної мови) та рівнем оволодіння двомовними уміньми. Проте, їх об’єднує позиція держави: кожен випускник середньої школи повинен володіти двома мовами, однією з яких має бути англійська. Така мовна політика слугує двом цілям: всі громадяни США мають змогу говорити спільною мовою, та сприяє розвитку міжнародних комерційних та фінансових зв’язків країни.

Дана публікація не вичерпує всіх аспектів проблеми двомовної освіти у США та не обмежує можливість подальших розвідок щодо досліджуваного

громадянином, іммігрант обов'язково повинен був володіти англійською мовою [5, с.89].

Хоча в період обмежень робився наголос на англійськомовному навчанні в державних школах, дебати про роль навчання не англійською рідною мовою продовжувалися. Багато великих міських шкіл створили класи американізації, щоб готувати іммігрантів для інтеграції в пануючому суспільстві. Ці класи часто мали етноцентричну позицію і представляли американську культуру та мову більш відповідними, ніж етнічні культури і мови іммігрантів [5, с.74].

Добре характеризує особливості цього періоду вислів Кроуфорда „Колонізація, що поводить з допомогою військових армій набагато дорожча та менш ефективна ніж та, що проходить за участі „мирної” армії, чийми форпостами та гарнізонами є громадські школи” [2, с.50].

Період пристосувань: 1960-ті – 11980-ті роки. Друга Світова Війна послужила першим викликом щодо невідповідності системи навчання іноземним мовам у США. Оскільки мова, математика, і точні науки були дуже важливими для розвитку війська та дипломатичних служб, ці напрямки стали високо пріоритетними протягом періоду холодної війни. Названі зрушення призвели до створення Національного Акту Захисту Освіти в 1958. Однією з первинних цілей акту – було підняти рівень викладання іноземної мови в Сполучених Штатах.

Відродження двомовної освіти також завдячує Кубинській Революції 1959 р. Щоб навчити своїх дітей англійській мові, не на шкоду, громада кубинських іммігрантів у 1963 засновує надзвичайно успішну двомовну учбову програму в початковій школі Корал Вей у Флориді.

Успіх Корал Вей з двомовною освітою стимулював появу інших двомовних програм у Флориді та інших частинах країни [6, с.213]. Більшість з них були іспано-англійськими програмами, але навчання іншим мовам також почало набирати силу.

У серпні 1967 було прийнято Акт рівних освітніх можливостей. У цьому акті Конгрес задекларував наступні положення: 1) жоден штат не повинен заперечувати рівні освітні можливості особистості через її расу, колір шкіри або походження; 2) освітні установи зобов'язані зобов'язані прийняти відповідні заходи, щодо подолання мовного бар'єру, що перешкоджають рівній участі всіх студентів в навчальних програмах [6, с.243].

Щоб сприяти розвитку та контролювати освіту учнів, які вивчають англійську мову на основі рідної, федеральний уряд прийняв Акт Двомовного Навчання у 1968. Цей документ мав допомогти студентам національних меншин, особливо іспаномовним. В результаті Акту та активності громад на південному Заході багато початкових і середніх шкіл ввели двомовні програми.

Дисмісивний (дозвільний) період: з 1980 – досьогодні.

З початку 80-х багато середніх та вищих навчальних закладів у США запровадили двомовні, здебільшого англо-іспанські, програми. Ці програми направлені на задоволення академічних, лінгвістичних, соціокультурних, та емоційних потреб студентів культурно і лінгвістично різного походження.

Двомовні програми значно відрізняються за кількістю та якістю другої (не англійської) мови використовуваної викладачами у аудиторії. Крім того,

на переддипломну ступінь). До числа дисциплін входять: обслуговування клієнтів/покупців, роздрібна торгівля, бізнес, планування, людські ресурси, креативні маркетингові комунікації. Ці курси передбачають набуття необхідного для роботи досвіду, можливо, у тритижневому блоці. Для навчання застосовуються методи ситуаційних вправ, роботи в команді, розв'язання проблем, написання есе.

Вищий Національний Диплом (Higher National Diploma – HND) (два роки – може привести до вступу на другий або третій рік курсу на отримання ступені). Уможливує поступове наближення до вищої освіти для тих, хто хоче розвивати академічні навички в процесі навчання за програмою професійно спрямованого курсу.

Вступні (підготовчі) курси. Зазвичай тривають один рік. Застосовуються для навчання осіб, яким бракує відповідної кваліфікації або досвіду для вступу на курс для здобуття ступені з бізнесу або менеджменту.

Міжнародні вступні програми. Це вступні курси, спрямовані конкретно на іноземних студентів, у кого немає необхідних GCE, Рівня А або еквівалентної кваліфікації для безпосереднього вступу на курс на здобуття ступені.

Підготовчі курси на здобуття ступеня (два роки з відривом від виробництва). Уможливають більш гнучкий вибір ступенів, набуття практичних і теоретичних навичок доброго рівня з подальшою можливістю вибору: обмежитись отриманими знаннями і навичками або продовжувати навчання для отримання повної ступені.

Чимало ступенів пропонують варіант багаторівневих “сандвіч”-курсів (додається ще один рік). Це означає, що вони включають один або більше періодів робочого досвіду. Практичний професійний досвід зазвичай здобувається протягом одного дванадцятимісячного терміну або протягом двох шестимісячних термінів, між якими триває період навчання. Деякі курси передбачають робочі місця для набуття професійного досвіду за рубежом, традиційно в Європі або у США, хоча, буває, і в Японії, Австралії, Канаді. Часто пропонується навчання без відриву від виробництва. Вибір напрямку спеціалізації широкий: бізнес, бізнес-управління, фінанси приватних підприємств, менеджмент бізнесу, менеджмент бізнесу в Європі, Європейський менеджмент (теорія), фінансовий менеджмент, управління людськими ресурсами, вивчення міжнародних зв'язків/менеджменту, вивчення менеджменту у поєднанні з мовами (китайською, французькою, німецькою, японською та іншими); операційний менеджмент, виробничий менеджмент, менеджмент у сфері послуг, стратегічний менеджмент. Чимало загальних бізнес або менеджмент-курсів дає змогу спеціалізуватися після першого року (зазвичай шляхом вибору дванадцяти модулів з п'ятдесяти, з такими предметами, як бухгалтерська справа, фінансовий менеджмент, маркетинг, психологія, виробничий/операційний менеджмент та управління людськими ресурсами.

Післядипломна освіта відкриває широкі можливості для осіб з незначним практичним досвідом у бізнесі/менеджменті або за відсутності такого досвіду. На цьому рівні освіти застосовується широке коло дисциплін. Попри того, що всі вони дають загальне розуміння бізнесу й менеджменту, окремі дисципліни

можуть зосереджуватися на певних аспектах, зокрема, фінансах, бухгалтерії, управлінні людськими ресурсами, маркетингу, операційному менеджменті.

Подальші перспективи для осіб з наявним бізнес-досвідом відкривають програми післядипломної освіти – дослідження. Магістерська ступінь у дослідженнях зазвичай вимагає одного року, Магістр філософії (MPhil) – два роки і ступінь доктора (PhD) – три роки. На всіх рівнях освіти можливе дистанційне вивчення курсів. Зокрема таку форму навчання передбачає Відкритий Університет. Дистанційні короткострокові курси і заходи безперервного професійного розвитку (CPD) застосовує Сертифікований Інститут менеджменту (Chartered Management Institute).

Програма Магістр Бізнес-Управління (MBA). Зазвичай загальна MBA має три компоненти: навчальну програму, факультативи на вибір студента, що відповідають його/її кар'єрному зростанню, і дисертаційне дослідження або проект, які відображають практичний досвід роботи. Навчальна а складається з Основні дисципліни програми: бухгалтерія і фінанси, якісний аналіз, економіка, маркетинг, організаційна поведінка, управління людськими ресурсами, інформаційні технології, стратегія.

Для конкретних галузей (наприклад, фінанси або роздрібна торгівля) або секторів (наприклад, державний сектор) розробляються спеціалізовані MBA. Вони пропонують такі ж всебічні знання, як і загальна MBA, проте факультативні курси замінюються спеціалізованою підготовкою, зокрема у сфері інженерного менеджменту, військового управління (Магістр Оборонного/Військового Управління – Master of Defence Administration), міжнародного бізнесу, охорони здоров'я та соціальних послуг, фінансового аналізу, ризиків і страхування, страхового менеджменту, комунальних послуг, науки і техніки.

У студентів є також вибір щодо форми навчання. З відривом від виробництва. Як правило, інтенсивна 12-місячна програма. Зазвичай починається у вересні, хоча дати початку програми можуть різнитися. Призначені для осіб, які дозволяють собі тимчасово не працювати або бажають суттєво змінити напрямок своєї кар'єри. Високий відсоток студентів із-за кордону. На курсі, буває, навчаються представники тридцяти національностей. MBA без відриву від виробництва (екзекутивна). Бізнес-школи та університети використовують цей термін по-різному, але зазвичай програма розрахована на осіб, які вдосконалюють свої знання, продовжуючи працювати. Кандидати на екзекутивні програми MBA, зазвичай, висувуються і підтримуються роботодавцями, які очікують, що проектні роботи/дисертації безпосередньо пов'язані з напрямом діяльності організації. Екзекутивна MBA часто пропонується як дворічна програма без відриву від виробництва з фіксованими датами проведення. Разом з тим є і екзекутивні модульні курси.

Модульна MBA. Ця програма дуже гнучка з огляду на її формат. Типовий дизайн розробляється навколо тижневих блоків, що доповнюються самостійним навчанням. Щороку може проводитися кілька вступів. У середньому, на проходження програми студентам потрібно три роки (мінімум два роки і максимум вісім років). Розмаїття факультативних курсів уможливило зосередження на ділянках, які становлять для студентів

інших країнах, відсутність послідовної мовної ідеології в Сполучених Штатах збільшила роль політики у вирішенні питань мовної освіти. Це, у свою чергу, спричинило широке обговорення педагогічної проблеми створення освітніх стратегій для мовних меншин, найбільші групи яких представляли вихідці з Азії та Латинської Америки. Ми розглянемо періоди становлення та розвитку білінгвальної освіти у США за Дж. Бейкером: ліберальний, період пристосувань, період обмежень та дисмісивний (дозвільний) період [1, 5–74].

Ліберальний період: 1700-ті – 1880-ті роки. Історичні документи свідчать, що з 1700-х до 1880-х років, у новосформованому американському суспільстві склалося толерантне ставлення до багатомовності [2, с.16]. Оскільки різні етнічні групи розселилися по американській території нерівномірно, склалася атмосферавідчуття географічної та психологічної відкритості до культур та мов сусідів [7, с.23]. Сильне відчуття етнічної ідентичності змусило нові іммігрантські громади стійко триматися рідної мови та використовувати її у релігійних відправах, газетах общини, приватних та громадських школах.

Завдяки активній діяльності іммігрантських громад чимало штатів прийняли ряд законів, що встановлювали двомовну освіту в середніх школах. Протягом другої половини XIX-го сторіччя двомовне навчання було запроваджено в тій чи іншій формі в багатьох громадських і приватних школах: німецька мова в Пенсільванії, Огайо, Індіані, Ілінойсі, Міссурі, Небрасці, Колорадо і Орегоні; шведська, норвезька, і данська мова у Вісконсіні, Ілінойсі, Міннесоті, Айові, Північній та Південній Дакоті, Небрасці і Вашингтоні; голландська в Мічигані; польська та італійський у Вісконсіні; французька – в Луїзіані; іспанська на південному Заході. Наприкінці XIX-го сторіччя на південному Заході поширилась тенденція використання у навчальному процесі англійської та іспанської мов як мов викладання, та як окремих навчальних предметів [4, с.132].

Хоча описуваний період можна охарактеризувати як ліберальний, важливо мати на увазі, що освіта XIX-го сторіччя не була направлена на активне пропагування двомовності. Швидше переважала тенденція лінгвістичної асиміляції без примусу.

Період обмежень: 1880-ті – 1960-ті роки. Названі роки були переломними в історичному розвитку лінгвістичного та імміграційного рестрикціонізму. У 1880-х, з'явилися репресивні тенденції щодо двомовності та мультимовності алеґа затеґа причини їх були різними. Репресії щодо індіанських мов були частиною кампанії культурного геноциду, з метою „цивілізувати” індіанські мови та контролювати їх. Місіонерські лідери безрезультатно вимагали від Федеральної влади можливості навчати індіанських учнів їх рідною мовою у спеціально створених школах [3, с. 34].

Анти-німецькі віяння, що процвітали протягом цього періоду значною мірою були спровоковані анти-католицькою агітацією. До того ж, у цей час збільшився приплив іммігрантів з Європи. Це спричинило побоювання щодо імпорту іноземних ідеологій в Сполучені Штати, що призвело до вимоги для всіх іммігрантів асимілюватися за єдиним культурним і лінгвістичним шаблоном. Акт Натуралізації зазначав: щоб стати американським

peculiarities of pre-schoders development, for example the influence of music on speech text memorazing. **Keywords:** rhythm, melody, rhyme, accompaniment.

Література

1. Бурденюк Г. М. Ритмопедия в обучении иностранным языкам /отв. Ред. Леонтьев А.А. - Кишинев: Штиинца, 1985.- С. 6-34.
2. Ручьевская Е. А. Слово и музыка. - Л.: Музгиз, 1960. - С. 3-38.
3. Способин И. В. Музыкальная форма- М, 1958. -403 с.
4. Фролов Ю. П. Пение и речь в свете учения И. П. Павлова М.: Музыка, 1966. -99 с.

Подано до редакції 21.01.2010

УДК 37.014.5 : 81'246.2 (73)

ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ДВОМОВНОЇ ОСВІТИ В США

*Товчигречка Леся Вікторівна
аспірант*

*Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка (м. Суми)*

Постановка проблеми. Дедалі більше науковців, політиків, урядовців схилиються до думки, що оптимальним шляхом суспільного розвитку країни є формування нації, яка охоплює не лише етнічне населення, а й представників інших національних, етнічних та культурних груп.

У багатьох країнах Заходу своєрідною відповіддю на виклик нового етнічного різноманіття тамтешніх суспільств стала низка політичних та культурологічних концепцій, умовно об'єднаних під назвою мультикультуралізму.

Ключового значення у цьому процесі набувають навчання мов та мова навчання. Тут теоретики освіти практично одноставно віддають перевагу білінгвальній (двомовній) освіті, наслідком якої є успішне опанування як рідною, так і іноземною мовами. В цьому контексті особливої уваги заслуговує теоретичний та практичний досвід двомовної освіти у США. Тож доцільним видається розглянути процес формування системи двомовної освіти у США у історичному розвитку.

Аналіз актуальних досліджень. Питання двомовної освіти як складової мультикультуралізму вивчають такі американські дослідники: Л. Бак (L. Buck), Г. Сервантес (G. Servantes), У. Беннет (W. Bennet), Дж. Кроуфорд (J. Crawford), Ч. Глен (Ch. Glenn), Р. Румбаут (R. Roumbaut), Р. Ворншоп (R. Warnshop) та інші.

Дослідження історичного розвитку двомовної освіти в американській педагогіці здійснено такими вченими як О. Карлос (O. Carlos), Дж. Мора (J. Mora), Дж. Камінгс (J. Cummins), С. Монрул (S. Montrul), Л. Себорін (L. Sabourin), А. Стоув (A. Stowe), Н. Шмітт (N. Schmitt), Л. Ганн (L. Gunn) та іншими.

Метою нашої статті є окреслити основні етапи становлення та розвитку системи двомовної освіти США.

Виклад основного матеріалу. На відміну від ситуації, що склалася у

особливий інтерес або пов'язані з їхньою роботою.

Чимало студентів сьогодні успішно навчаються на MBA шляхом дистанційного навчання – одного з найбільш стрімко зростаючих секторів бізнес-освіти. Більшість програм дистанційного навчання потребують відвідування семінарів і установчих занять протягом вихідних, з виїздом на місце навчання. Можуть тривати три-п'ять років.

Загальне управління вищою освітою у Великобританії здійснює Міністерство освіти і науки. Міністерство безпосередньо не вміщується в поточну діяльність вищих навчальних закладів, а здійснює вплив на їх стан і розвиток шляхом виділення фінансових ресурсів на основі відповідних критеріїв і пріоритетів. Головна роль в управлінні освітою у Великій Британії відводиться проміжним органам управління і організаціям консультативного і координувального характеру. Серед них слід виділити Раду по університетським фондам, покликану співствалити інтереси держави і університетів. В її функції входять оцінка діяльності університетів, розподіл фінансових ресурсів з її врахуванням, контроль за витратами фінансових ресурсів. Щодо закладів неуніверситетського статусу ці функції покладаються на місцеві органи влади.

Координацію діяльності всіх ВНЗ в масштабах країни, їх співпрацю забезпечує Комітет ректорів університетів і директорів інших ВНЗ, який представляє загальні інтереси всіх навчальних закладів. У своїй діяльності ВНЗ Великобританії підтримують тісні зв'язки з промисловими організаціями. Основними організаційними органами по зв'язкам ВНЗ з виробництвом є Рада університетських директорів по зв'язкам з промисловістю і Асоціація працівників по зв'язкам з промисловістю, що представляє неуніверситетський сектор вищої освіти.

Для управління фінансуванням наукових досліджень у Великій Британії створено Національний фонд наукових досліджень. Асигнування на наукові дослідження поступають в основному від п'яти наукових рад. Фундаментальні наукові дослідження в університетах і деяких інших навчальних закладах фінансуються центральним урядом, а конкретним розподілом цих фінансів займається Рада по університетським фондам.

Особливістю, що відрізняє систему управління вищою освітою у Великій Британії, є відсутність офіційних органів по акредитації ВНЗ. Кожен ВНЗ має право визначати зміст навчання і формально фіксувати результати його засвоєння видачею різних документів і присвоєнням різних ступенів. Особливістю системи управління вищою освітою у Великій Британії є значна автономія ВНЗ. Університети самостійні як в питаннях визначення організаційної структури, змісту і методів навчання, добору і розстановки наукового і викладацького персоналу так і у визначенні методів оцінювання і контролю знань, взірців документів про освіту. Інші навчальні заклади також мають певну автономію в галузі правил прийому, складання навчальних планів і програм. Однак орієнтація технічних і галузевих ВНЗ на потреби регіонів, в яких вони розташовані, регламентують їх у виборі змісту і методів навчання. В цих закладах свідомства і дипломи про їх закінчення повинні відповідати певним національним стандартам.

Висновки:

– у Великій Британії управління вищою освітою є більш децентралізованим. Воно здійснюється головне на регіональному і місцевому рівнях з допомогою різноманітних проміжних органів управління, а також окремими ВНЗ. Центральні органи управління вищою освітою обмежуються визначенням загальної стратегії розвитку вищої освіти, виділенням відповідних фінансових ресурсів, спостереженнями за напрямками і результатами діяльності ВНЗ. Згідно з цим підходом до управління побудовані і формальні структури управління вищою менеджерською освітою;

– порівняно з класичним варіантом децентралізованої системи управління системою управління вищою освітою Великої Британії, в т.ч. і менеджерською, відрізняють мінімальний вплив на ВНЗ з боку центральних органів управління, провідна роль проміжних органів управління і значна автономія ВНЗ, зокрема у визначенні змісту навчання і формальному фіксуванні результатів його засвоєння видачею різних документів і присвоєнням різних ступенів;

– перевага описаного вище підходу полягає в тому, що він підвищує гнучкість процесів підготовки в окремому ВНЗ, здатності його організаційної структури пристосовуватись до змін і вирішенню нових задач підготовки менеджерів, розширює можливості для колективного самоуправління системою вищої менеджерської освіти – основи для саморегуляції розвитку вищої менеджерської освіти;

– досвід організації професійної підготовки менеджерів на таких засадах вбачається корисним для подальшого розвитку вітчизняної системи менеджерської освіти в контексті її адаптації до нових вимог і потреб українського суспільства в умовах суспільних змін в країні, а також глобальних проблем і загальних тенденцій, властивих світовому співтовариству.

Резюме. У статті розглядається структурний вимір організації вищої професійної підготовки менеджерів у Великій Британії. Проаналізовано відповідність структурних підрозділів і змістових компонентів освіти суспільним потребам, адекватні цим потребам альтернативні шляхи підготовки менеджерів, задоволення потреб та інтересів зацікавлених сторін щодо цілей, змісту, якості та результатів освіти. **Ключові слова:** менеджер, професійна підготовка, вища освіта, модель підготовки, децентралізоване управління.

Резюме. В статье рассматривается структурное измерение организации высшей профессиональной подготовки менеджеров в Великобритании. Проанализировано соответствие структурных подразделений и содержательных компонентов образования потребностям общества, адекватные им альтернативные пути подготовки менеджеров, удовлетворение потребностей и интересов заинтересованных сторон относительно целей, содержания, качества, стоимости и результатов образования. **Ключевые слова:** менеджер, профессиональная подготовка, высшее образование, модель подготовки, децентрализованное управление.

Summary. In the article the structural measuring of organization of higher professional training of managers in Great Britain is examined. Accordance of structural subdivisions and content components of education to the necessities of

думка. Кожна мелодія складається з послідовності "висхідних та низхідних рухів, які врівноважують один одного" [3, с. 13]. Хвилеподібність мелодії досягається інтервальними стрибками спадами, які є характерною ознакою різних музичних творів. „Розпізнання” повторів, стрибків, спадів, підйомів, зупинок на стійких, опорних звуках роблять для нас мелодію близькою, вже чимось знайомою, яка не ріже слух і навпаки, відсутність цих компонентів в атональній музиці надає мелодії неохайний, хаотичний вигляд, вона із зусиллям піддається запам'ятовуванню та повторенню.

Звуковисотне оформлення мовлення за допомогою мелодії стає її своєрідним інтонаційним оформленням, тому у своїй творчості композитори намагаються виявити живі інтонації розмовної мови. Досить зрозуміло, що влучна мелодія начебто відтворює, не обов'язково імітуючи, інтонацію розмовної мови, іноді уповільнюючи, іноді навмисно прискорюючи віршованій текст. Різні теми й сюжети потребують особливого ритмічного й мелодійного оформлення. Проте не можна стверджувати, що будь-яка мелодія - єдиний достатній фактор для міцного й тривалого запам'ятовування. Неабияке значення мають тут вікові особливості, інтереси і захоплення дошкільників. Дані дослідного навчання дозволяють констатувати, що дошкільники виявляють підвищений інтерес до сучасної дитячої музики. Тому після добору відповідного пісенного аранжування з використанням сучасних музичних інструментів пісні прослуховуються з більшим задоволенням і запам'ятовуються набагато швидше.

Разом із цим слід підкреслити, що не кожний пісенний матеріал є доцільним і ефективним на заняттях у дитячому навчальному закладі. Дидактично ефективним стає використання лише такого пісенного матеріалу, в якому виразним і художньо цінним є текст і мелодія в гармонійній відповідності та взаємодії.

Таким чином, цілеспрямоване застосування пісень у навчально-виховному процесі ДНЗ підтвердило на практиці, що швидке й стійке запам'ятовування мовленнєвого тексту, тобто лексики й граматичних конструкцій, які містяться у пісні забезпечується в основному наявністю таких факторів, як рифма, акомпанемент, тональність, мелодія, серед яких остання є вирішальним фактором.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Питання, що освітлені у статті, не вичерпують проблему психолого-педагогічних особливостей мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку та потребують подальшої розробки.

Резюме. У статті висвітлено психолого-педагогічні особливості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, підкреслено значущість музики у процесі запам'ятовування мовленнєвого тексту. **Ключові слова:** ритм, мелодія, рифма, тональність, акомпанемент.

Резюме. В статье освещены психолого-педагогические особенности речевого развития детей дошкольного возраста, подчеркнута значимость музыки на процесс запоминания речевого текста. **Ключевые слова:** ритм, мелодия, рифма, тональность, акомпанемент.

Summary. The article considered the psychological and pedagogical speaking

комплексі ритмів музичного й вербального характеру стає їх вплив на ритміку фізіологічних процесів в організмі дитини. На думку фізіологів, музичний та віршований ритм - це два різні види фізіологічних подразників з різним входом і розташуванням у центрах збереження інформації. Можна припустити, що музичний ритм посилює віршований і утворює більше часових зв'язків в обох півкулях головної мозку, завдяки чому легше та успішніше затримується в пам'яті відповідна інформація [4, с. 86].

Ритм поетичного мовлення, будучи підкріплений сильним акомпанементом - музичним ритмом, стає важливим, але не єдиним і вирішальним фактором запам'ятовування. Ритм супроводу, якщо розглядати його ізольовано, залишається лише „голим” ритмом, але ритм музичний сам по собі нагадує нам мовленнєвий текст.

Ритм мелодії, тобто її ритмічний рисунок, неможливо ізольовати від звуковисотного оформлення, перебуваючи ізольованим, він нічого не нагадує. Виходячи з цього ритм мелодії не є вирішальним фактором запам'ятовування, або утримання у пам'яті мовленнєвого тексту пісні, хоча безсумнівно входить у число факторів, які покращують запам'ятовування. Зв'язок мовленнєвого й музичного ритму під час співів дає можливість говорити про посилене значення загального ритму пісні з метою запам'ятовування. Але все ж такі ритм слів пісні й ритм музики - це два різних фізіологічних подразники з різним входом і розташуванням у центрах збереження інформації. Словесний і музичний ритм відрізняються і за фізіологічними параметрами. Тому під час розучування пісні покращується та удосконалюється загальне відчуття ритму. Можна припустити, що музичний ритм посилює віршований і утворює більше часових зв'язків у обох півкулях головного мозку, від цього легше й успішніше затримується в пам'яті відповідна інформація.

Певну роль у запам'ятовуванні слів у пісні відіграє тональність, у якій написана й виконується пісня. Тональність розкриває людські переживання, відтінки почуттів, настроїв. Наші спостереження показують, що в пісні, яка написана у мажорній тональності, краще запам'ятовуються слова, а в пісні з гармонійним мінором - на більш тривалий час залишається мелодія.

Таким чином, правильно добираючи тональність пісні, яку ми використовуємо, можна добитися управління позитивними емоціями, що в остаточному підсумку відобразиться на запам'ятовуванні тексту пісень.

Виключне значення для запам'ятовування тексту пісень має мелодія.

Мелодія з давніх-давен розуміється як засіб відбиття різних станів людини - тобто настроїв, які супроводжують почуття. З цієї точки зору однаковий настроїв може породжуватися різними почуттями. Термін „мелодія” використовується у всіх галузях музичного мистецтва. Мелодії можуть призначатися як для виконання на музичних інструментах так і для голосу людини. У музиці можливі різні варіанти виконання голосом мелодії у співвідношенні з окремими інструментами або їх групами: закритим ротом (морморандо), з текстом, з частковим акомпанементом на будь-якому музичному інструменті тощо. Нас цікавить лише та сфера вокальної музики, де мелодія спирається на вербальний текст, який має певний зміст.

У класичному розумінні „мелодія” - це одноголосно виражена музична

society is analysed, adequate them alternative ways of managers training, aimed at satisfaction of necessities and interests of the interested parties are described.
Keywords: manager, professional training, higher education, model of professional training.

Література

1. Бідюк Н. М. Підготовка майбутніх інженерів в університетах Великої Британії: Монографія / Н.М. Бідюк; За ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький: ХДУ, 2004. – 306 с.
2. Бурдіна С. В. Система підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах США. С. В Бурдіна / Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Луганський національний університет імені Т. Шевченка: Луганськ – 2008. – 20 с.
3. Влодарська –Зола Лілія. Професійна підготовка майбутніх менеджерів у вищих технічних навчальних закладах. Лілія Влодарська –Зола / Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України: Київ. 2002. – 24 с.
4. Освіта у Великій Британії: путівник по освіті в Британії / Британська Рада в Україні. – [К.], 2004. – 175 с.
5. Романовський О. О. Теорія і практика зарубіжного досвіду в підприємницькій освіті України / О. О. Романовський; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Укр.-амер. гуманіт. ін-т „Віскон. міжнар. ун-т (США) в Україні” — К.: Вид. п-во „Деміур”, 2002. — 398, [1] с.: іл., табл.
6. Crac Degree Course Guides: Business, Management & Economics. 2005 / 2006 – Trotman and Company Ltd., 2005 – 116 p.
7. Getting into Business & Management Courses. 4-th Edition. Trotman & Company Ltd. 2001. – 97 p.
8. International Guide to Qualifications in Education. Fourth Edition. NARIC (The National Academic Recognition Information Center) for the United Kingdom. British Council.

Подано до редакції 20.01.2010

УДК 37.013.46

ФОРМУВАННЯ САМООХОРОННОЇ ПОВЕДІНКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Єфімова Валентина Михайлівна
кандидат біологічних наук,
докторант Національного педагогічного
університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ)

Постановка проблеми. Останні роки професійна підготовка майбутніх учителів стрімко набуває нових рис, зумовлених особливими вимогами, детермінованими процесами глобалізації і інформатизації суспільства, як до особистості вчителя, так і до його професійних здібностей. Модернізація професійної освіти спрямована на досягнення високого рівня професійної діяльності випускників, одним з чинників якого є достатній рівень здоров'я фахівця. Але до наступного часу існують протиріччя меж наявним рівнем

знань студентів та вчителів щодо здоров'я і втіленням набутої інформації в поведінці вчителя в умовах професійної діяльності. Пошук форм та методів розвитку якостей майбутнього фахівця, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, є важливим напрямком досліджень з педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Останні роки запропоновані різноманітні підходи щодо формування у майбутніх учителів здорового способу життя, культури здоров'я (М. С. Гончаренко, В. П. Горашук, М. В. Гриньова, Л. І. Жаліло, В. М. Оржеховська, С. В. Страшко, Л. П. Сущенко і інші). Дослідження вчених указують на вкрай низькі показники психічного, фізичного і соціального здоров'я вчителів, які знижуються згідно зі збільшенням стажу роботи у школі (М. А. Агаджанян, О. С. Асмаковец, Т. В. Белинська, Г. А. Кураєв, С. Ю. Лебедченко, Л. М. Мітіна, Т. І. Прокопенкота ін.). На думку Н. П. Абаскалової, існує кореляція між здоров'ям вчителя та його учнів, а здоров'я вчителя є важливою складовою системи здоров'язбереження в умовах учбових закладів [1]. Взагалі питанням збереження та зміцнення здоров'я майбутнього вчителя відведено вкрай мало міста у змісті професійної підготовки [4], що значною мірою пов'язане з недостатньою розробкою теоретичних питань щодо формування самоохоронної поведінки та її складових.

Метою статті є теоретичний аналіз сучасних поглядів на поняття „самоохоронна поведінка” в контексті формування професійного здоров'я майбутнього вчителя в вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття „самоохоронна поведінка” (vital behavior, self-preservation behavior) широко використовується у психологічних, педагогічних, соціологічних, демографічних дослідженнях за кордоном, але недостатньо досліджене у вітчизняній освіті. А. І. Антонов визначає поняття „самоохоронна поведінка” як систему дій і відносин, спрямованих на збереження здоров'я протягом повного життєвого циклу, на продовження термінів життя в межах цього циклу [14, с. 313]. Крім цього терміну, як свідчить І. М. Прибиткова, іноді використовують також такі терміни, як вітальна, санітарна поведінка [13, с. 29]. Проте термін „самоохоронна поведінка”, на думку В. М. Медкова, є вдалішим і більш адекватним, оскільки він передбачає самозбереження не тільки в біологічному, але і в психологічному, і в соціальному сенсах [9, с. 379]. Саме це робить використання поняття „самоохоронна поведінка” дуже зручним у дослідженні соціальних практик.

Самоохоронна поведінка за Л. В. Колпіною є основним показником соціального здоров'я, визначається як детермінований процесом соціалізації сталий стан якостей і характеристик особистості, зумовлений її соціальним самопочуттям і свідомою поведінкою, спрямованою на збереження власного здоров'я, досягнення гармонії у взаємовідносинах з соціальним середовищем [8, с. 4].

О. В. Новоян визначає поняття „самоохоронна поведінка” як соціальний феномен, який є, з одного боку, сукупністю соціальних дій, спрямованих на збереження здоров'я як однієї з найбільш соціально значущих характеристик індивіда, з іншого боку, – наслідком відповідного способу життя, оволодіння

І. Сеченов і багато інших. У їх дослідженнях висвітлені питання фізіологічного та психологічного впливу музики на людину. Психолого-фізіологічні прояви виявляються у сенсорній, вегетативній, руховій та інтелектуальній сферах, під впливом музики відбувається збільшення обсягу пам'яті, зосередження уваги.

Доведено, що використання графічних звукових засобів, жестів, кольору й музики сприяє не тільки сприйняттю зовнішньої інформації, але й дозволяє дітям з різними типами інтелекту успішно оволодівати мовленнєвими та комунікативними уміннями. Такий комплексний підхід з використанням емоційних подразників дозволяє дітям з будь-яким типом мислення оволодівати мовним матеріалом. Це пояснюється, насамперед, тим, що більша частина автоматичних дій, у тому числі й мовленнєвих навичок, регулюється неусвідомленою психічною діяльністю. Компетентного вихователя діти слухають „затамувавши подих”. Така „зібраність” дитини відіграє вирішальну роль у засвоєнні знань і оволодінні навчальними навичками. І це набуває особливого значення на початковому етапі навчання мови в дитячому садку.

Важливим у процесі навчання мови є врахування фізіологічних механізмів запам'ятовування і відтворення навчального матеріалу. З точки зору психології й фізіології, запам'ятовування матеріалу є тим більшим і міцнішим, чим більша кількість аналізаторів бере участь у сприйнятті й переробці інформації.

Під час навчання мови такими чинниками, які залучають до роботи велику кількість аналізаторів дитини стають мелодійні й ритмічні подразники, тому навчальний матеріал бажано подавати на музичній основі.

Використовуючи пісенний матеріал на початковому етапі навчання мови дошкільників розглянемо більш детально процес запам'ятовування мовного матеріалу пісні. Практика доводить, що текст пісні запам'ятовується легше і на довший час, ніж прозаїчний. У працях, що присвячені проблемам тотожності й різниці опозиційної пари „мовлення - співи”, підкреслюється, що кращому запам'ятовуванню тексту пісень сприяють рифма, ритм, тональність, мелодія, акомпанемент. Теоретично й практично доведено, що слова, які рифмуються, запам'ятовуються легше й краще. Наприклад, саме завдяки рифмі й ритму до нас дійшли найдавніші твори світової народної творчості. Але, як показують дослідження рифма, яка сприяє збереженню лексичного матеріалу, не є головним фактором запам'ятовування.

Певну роль у цьому процесі відіграє ритм. На мнемонічній ролі ритму наголошувало багато авторів, починаючи ще з часів античності. Під впливом певного ритму відбуваються зміни у діяльності органів дитини, яка сприймає навчальний матеріал. Саме на застосуванні ритмічних структур у навчальному процесі заснована ритмопедія - метод інтенсивного введення матеріалу на фоні ритмостимуляції, розроблений Г. Бурденюк. Численні експерименти прибічників ритмопедичного методу показали, що „систематичне повторення процедури нав'язування ритмів низкочастотного спектру створює нові міцні умовно-рефлекторні зв'язки, які сприяють швидкому формуванню такого стану організму, який є найбільш сприятливим для введення інформації” [1, с. 23].

Коли йдеться про ритм вокальної музики, то ми маємо на увазі ритм мовлення, ритм мелодії і ритм супроводу. Кожен з них окремо має певне значення для запам'ятовування тексту. Вирішальним фактором у цьому

8. Нейгауз Г. Г. О музыкальном исполнительстве / Г. Г. Нейгауз. – М.: Музыка 1954. – 245с.
9. Савшинский С. И. Работа пианиста над музыкальным произведением/ С. И.Савшинский. – М. : Музыка, 1964. – 137с.
9. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. Избранные труды в 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1985. – С. 42 – 222.
10. Ткач Е. В. Деякі проблеми теорії музично-педагогічної діагностики / Е. В. Ткач. Питання фортепіанної педагогіки та виконавства / – К.: Музична Україна.1981. – С. 41–50.
11. Щапов А. Некоторые вопросы фортепианной техники / Щапов А. – М.: Музыка, 1968. – 247с.

Подано до редакції 30.01.2010

УДК 373.2:81'242(075.8)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Танько Т.П., Корсун Ю.М.

Постановка проблеми. Розвиток мовлення, виховання мовленнєвої культури дітей на різних етапах навчання – одна з найсуттєвіших проблем сучасної освіти. У зв'язку з цим зростає роль досліджень, спрямованих на пошук шляхів оптимізації процесу розвитку мовлення дітей.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, діяльнісному підходу до процесу розвитку мовлення, взаємозв'язку мовлення та мислення, досліджували В. Бельтюков, Н. Бехтерева, Н. Жинків, В. Каменська, М. Красногорський, У. Пенфільд, Т. Хризман, Н. Данилова, І. Горелов, М. Кольцова, І. Павлов, К. Седов, Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін, О. Леотьев та ін.

Психолінгвістичний компонент проблеми мовленнєво-ігрової діяльності розкривається у працях Є. Верещагіна, І. Зимньої, О. Леонтєва, О. Лурія, І. Синиці, О. Соколова та ін. Він ґрунтується на уявленнях про структуру мовленнєвої діяльності та різноманітні психофізіологічні механізми породження мовлення.

Закономірності, принципи та методи навчання дітей дошкільного віку висвітлено у дослідженнях А. Богуш, К. Крутій, Т. Науменко, Л. Олійник, Л. Федоренко, та ін. Разом із цим слід зазначити, що психолого-педагогічні особливості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, засобами музики, практично не розроблялись.

Виклад основного матеріалу. У дошкільному навчальному закладі необхідно забезпечити активну участь дитини у навчанні, створити умови для легкого та ефективного засвоєння різноманітного, важливого і цікавого для неї матеріалу.

При цьому слід зазначити, що музика має великий за емоційною силою психологічний і емоційний вплив на людину.

Науковому обґрунтуванню впливу музики на людський організм було присвячено чимало праць, у тому числі таких вчених, як В. Бехтерев, І. Павлов,

способами самоорганізації, самоконтролю, подолання особистістю складних життєвих колізій – духовних, соціальних, ціннісних, інформаційних [11, с. 11]. До сутності поняття „самоохоронна поведінка” вчена відносить низку аспектів: знання про людину, її природу, фізіологічні і психологічні процеси, достатньо повні уявлення щодо здоров'я; самопізнання, самоаналіз власного стану здоров'я відповідно до способу життя, віку, особливостей конституції, особливостей темпераменту і т.п., які завершилися осмисленими висновками, бажанням самоохоронної поведінки; задіяння сили волі, загостреного бажання реалізувати свою свідомість в повсякденну самоохоронну поведінку, щоб здійснити найважче [11, с. 12].

Ю. Ф. Флорінська до основних норм самоохоронної поведінки відносить збалансоване помірне харчування, уміння правильно відпочивати і долати стресові ситуації, достатню фізичну активність, планування сім'ї, відсутність шкідливих звичок, регулярні відвідування лікувально-профілактичних установ (диспансеризація) і виконання медичних розпоряджень і призначень [15, с. 143].

І. В. Журавльова зазначає, що самоохоронна поведінка має універсальний характер, який виявляється в співвіднесеності зі всіма сферами життя: вона є компонентом репродуктивної, споживчої, алкогольної і інших видів поведінки [5, с. 72.]

Л. Ю. Іванова серед аспектів самоохоронної поведінки виділяє наступні: рейтинг здоров'я в системі ціннісних орієнтацій; самооцінка здоров'я; мотиви, що спонукають займатися здоров'ям; зміна ставлення до здоров'я впродовж життя і його причини; уявлення про чинники, які впливають на здоров'я; самооцінка того, наскільки спосіб життя є здоровим; намір оздоровити свій спосіб життя; усвідомлення того, що заважає вести більш здоровий спосіб життя; дії, що стосуються важливих сторін самозбереження (харчування, заняття фізичною культурою, стійкість до стресів, активність у сфері медицини, шкідливі звички, попередження захворювань, схильність до яких може передаватися за спадковістю); інтерес до інформації про здоров'я і здоровий спосіб життя; думка про якнайкращу, бажану і очікувану тривалість життя [6, с. 112].

І. Б. Назарова підкреслює, що самоохоронна поведінка є складовою способу життя і на її формування впливають культура, традиції, цінності суспільства і індивіда, державна політика і соціально-економічна ситуація в країні [10, с.21]. Автор до ідеальної моделі самоохоронної поведінки працюючих відносить: 1) ведення здорового способу життя; 2) здійснення профілактичних заходів і своєчасне лікування захворювань під контролем медичного працівника; 3) трудову діяльність у безпечних умовах при нагоді вибору робочих місць або у напрямі мінімізації негативного впливу чинників праці за відсутності вибору [10, с. 41].

У понятті „самоохоронна поведінка” виділяють позитивну і негативну сторони. Позитивна сторона пов'язана з діями, спрямованими на збереження і зміцнення здоров'я, на реалізацію прагнення прожити довге і здорове життя, тобто з поведінкою, що асоціюється із здоровим способом життя. Негативні форми самоохоронної поведінки пов'язані з усвідомленим або

неусвідомленим наданням переваги смерті, ніж можливій або умовній перспективі неповноцінного з точки зору індивіда життя, неповноцінного у фізіологічному, психологічному, соціальному або іншому відношенні [14, с. 419].

До найважливіших соціокультурних чинників, що сприяють формуванню самоохоронної поведінки і подоланню ризику поведінки з відхиленнями, відносять соціальний контроль у сфері світоглядних принципів, соціальних установок, інтересів, потреб, мотивації підлітків і юнацтва, підтримку дорослими позитивно спрямованої ініціативи молодих людей, дезавування цінностей ризику, поведінки протесту, гедонізму, подолання кризи ідентичності [11, с. 13].

Основні особистісні чинники формування стратегій самозбереження – позитивна Я-концепція, засвоєння соціальних ролей в інститутах сім'ї і освіти, сформованість етичних критеріїв і норм поведінки, конструктивна соціальна і міжособистісна взаємодія з дорослими – батьками, педагогами, наставниками. Механізмами впливу соціокультурних чинників на самоохоронну поведінку виступають ціннісні орієнтації індивіда, активна життєва позиція, соціальний контроль і самоконтроль, передача соціального досвіду, механізм ухвалення норм соціально схвалюваної поведінки, механізм формування соціально благополучної особистості, засвоєння стандартів здорового способу життя; особиста участь індивіда в соціальній творчості, механізм аналізу і оцінки власних стратегій поведінки.

С. С. Кашуркіна виділяє найбільш поширені стратегії самоохоронної поведінки молоді в сучасних умовах [7]. Це, перш за все, адаптаційні стратегії – стратегії усвідомлення причин і аналізу можливих варіантів вирішення конфліктних ситуацій, стратегії, які корисні з точки зору вирішення проблем міжособової і внутрішньогрупової взаємодії; стратегії емоційного самоконтролю, самоврядування і боротьби зі стресами в сім'ї, школі, компанії однолітків; стратегії конструктивної взаємодії з соціально значущими особами [7, с. 18]. Стратегії підвищення соціальної компетентності і інформованості, на думку автора, мають значення у створенні системи переконань, ціннісних орієнтацій, світогляду особистості. Стратегії самонавчання здоровому способу життя, оволодіння якими доступно молодим людям з сильною волею, орієнтаціями на здоровий спосіб життя і фізичне, психічне довголіття, також мають вагомe значення. Стратегії самовираження, саморозкриття можуть використовуватися творчими підлітками, які знайшли себе в мистецтві, спорті, суспільному, науковому житті. Стратегії вибору життєвого стилю, який характеризується високим рівнем біологічного і психологічного самозахисту, що відповідає сучасним нормам здоров'я, доступним для тих молодих людей, які готуються до самостійного активного життя, благополучно пройшли первинну соціалізацію, соціальний статус яких високий, а соціальна захищеність очевидна.

Серед об'єктивних чинників, що впливають на вироблення самоохоронних поведінкових стратегій молодими людьми, виокремлюють чинники гендеру, віку, типу навчального закладу, в якому вони навчаються. На самозбереження у більшій мірі орієнтовані дівчата, ніж хлопці, підлітки, ніж хлопці старшого

Загалом студенти відмічали значно краще самопочуття на естраді, кращий контроль за мускулатурою, більшу впевненість у власній пам'яті, здатність зосередитися на емоційній стороні виконання.

Висновок. При підготовці музикантів – виконавців потрібно враховувати необхідність правильної взаємодії між складовими виконавського процесу. Недооцінка ролі свідомості у виконавському процесі, усвідомленого відношення до елементів виконавства та їх координації приводить до некерованості цього процесу. На всіх етапах навчання та становлення музиканта-виконавця необхідне свідоме ставлення до всіх елементів процесу, зокрема емоційної сфери. Успішність виконавської діяльності в значній мірі залежить від вміння особистості керувати емоційними процесами, що супроводжують виконавство. Розвиток діапазону вираження емоційних станів та переживань можна досягнути шляхом виконання певних вправ, що позитивно впливає на професійний ріст музиканта.

Резюме. У статті розглянуто роль емоційної сфери у виконавській творчості. Проаналізовано можливості свідомої регуляції переживань (моделювання емоцій) у процесі навчання з метою удосконалення виконавської майстерності. **Ключові слова:** виконавське мистецтво, емоційна регуляція, творча особистість.

Резюме. В статье рассмотрено роль эмоциональной сферы в процессе исполнительского творчества. Проанализировано возможности сознательной регуляции переживаний (моделирования эмоций) в учебном процессе с целью усовершенствования исполнительского мастерства. **Ключевые слова:** исполнительское искусство, эмоциональная регуляция, творческая личность.

Summary. In article analyzed the role of emotional sphere in process of executor art. The processes of emotional modeling are necessities for best studding and executor skills. **Keywords:** executive art, emotional regulation, creative person.

Література

1. Алексеев А. А. Методика обучения игре на фортепиано: Учебник для музыкальных училищ и консерваторий / А. А. Алексеев – М.: МУЗГИЗ, 1971. – 272с.
2. Кириленко Т. С. Самостворення емоційного світу особистості: вчинковий підхід / Актуальні проблеми соціології, психології та педагогіки.
3. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції „Тенденції розвитку психології в Україні: Історія і сучасність”. – Київ: „Либідь”, 2006.
4. Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура / А.Ф. Лосев. – М.: Политиздат, 1991. – 525с.
5. Основи психології: Підручник для студентів вищих закладів освіти /За заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця/. – К.: „Либідь”, 1997. – 630 с.
6. Петрушин В. И. Музыкальная психология: Учебное пособие для студентов и преподавателей / В. И. Петрушин. – М.: Академический проект, 2006. – 400 с.
7. Назаров И. Т. Основы музыкально-исполнительской техники и метод ее совершенствования / И. Т. Назаров. – Л.: Музыка, 1969. – 132 с.

елементи стилно повинні знаходитися при цьому в полі зору.

Вищезгадані вправи демонструвались на групових заняттях і задавались для систематичного виконання вдома.

Деяко раніше з метою визначення рівня ситуативної тривожності при публічних виступах нами було проведено анкетування за методикою Спілбергера – Ханіна, а також використано опитування студентів. У дослідженні брали участь студенти виконавських факультетів музичного училища (50 осіб, віком від 15 до 19 років). Після проведених занять було проведено повторне анкетування та одержані наступні результати. Згідно з результатами попереднього опитування майже 100% досліджуваних переживали стрес під час виступу. Основним чинником його виникнення є виконання професійних завдань, що супроводжувалось інтенсивними проявами тривожності і страху. У таблиці представлено результати дослідження.

Таблиця 1

Кількісна характеристика рівня реактивної і особистісної тривожності студентів

Рівні	Реактивна тривожність	Особистісна Тривожність
Низький	1	10
Середній	3	31
Високий	46	9

Таблиця 2

Кількісна характеристика рівня реактивної і особистісної тривожності студентів після проведених занять

Рівні	Реактивна тривожність	Особистісна Тривожність
Низький	5	8
Середній	26	32
Високий	19	10

Як видно з таблиці високий рівень реактивної тривожності (РТ) було виявлено у 39,5% (попередні дані 92%). опитуваних; середній рівень РТ у 50,5% (6%); низький рівень РТ – у 10% (2%).

Якщо рівень особистісної тривожності студентів залишився майже незмінним, то рівень реактивної тривожності понизився. Проаналізувавши дані студентів з високим рівнем РТ, можна помітити, що тільки у 5 опитуваних кількість балів залишилась незмінною. У решти респондентів вона знизилась, наближаючись до нижньої межі високого рівня РТ.

віку. Серед суб'єктивних домінує такий чинник, як рівень самостійності у прийнятті рішень [11, с. 13].

Серед чинників формування стратегій самоохоронної поведінки визначальне значення має соціалізація індивіда, яка відбувається в соціальних інститутах сім'ї, школи, в групі однолітків, в навчальній і професійній групах у процесі спілкування, соціальної взаємодії, ігрової, наочно-практичної і духовно-практичної діяльності [7, с. 19]. Встановлено, що об'єктивні чинники соціалізації індивіда, здатного самостійно поклопотатися про власне здоров'я, взаємодіють з суб'єктивними чинниками, серед яких провідна позиція належить соціальним нормам, цінностям, ціннісним орієнтаціям і соціальним установкам. Кожен з них окремо і всі вони разом зумовлені станом соціуму, його традиціями, звичаями, рівнем соціального розвитку, культурою, цивілізаційними особливостями [7, с. 20].

Ставлення особистості до здоров'я – один з елементів самоохоронної поведінки. О. І. Глебова розробила характеристики основних компонентів самоохоронної поведінки у контексті педагогічних підходів [2, с. 119]. Когнітивний компонент характеризує знання людини про своє здоров'я, способи підтримки здоров'я, розуміння ролі здоров'я в життєдіяльності, знання основних чинників, що здійснюють як негативний (ушкоджувальний), так і позитивний (який зміцнює) вплив на здоров'я. Емоційний компонент відображає переживання і відчуття людини, пов'язані зі станом її здоров'я, а також особливості емоційного стану, зумовлені погіршенням фізичного і психічного самопочуття людини. Мотиваційно-поведінковий компонент визначає місце здоров'я в індивідуальній ієрархії термінальних і інструментальних цінностей людини, особливості мотивації у галузі здорового способу життя, а також характеризує особливості поведінки у сфері здоров'я, рівень схильності людини до здорового способу життя, особливості поведінки у разі погіршення здоров'я [2, с. 119].

Самоохоронна поведінка студентів характеризується трьома аспектами: інформаційним – знання про людину, її природу, сутність, фізіологічні і психологічні процеси, уявлення про здоров'я; пізнавальним – самопізнання, самоаналіз власного стану здоров'я відповідно до способу життя, віку, особливостей конституції, особливостей темпераменту, що завершуються осмисленими висновками, бажанням самоохоронної поведінки; вольовим – задіяння сили волі для реалізації самоохоронної поведінки [11, с. 8]. До критеріїв сформованості самоохоронної поведінки студентів автор відносить: обізнаність про здоровий спосіб життя, відповідальність за стан власного здоров'я і здоров'я своїх близьких, наявність або відсутність залежності від тютюну, алкоголю, наркотичних, психотропних речовин; знання і дотримання правил гігієни, що оберігають від соціально детермінованих хвороб (зокрема знання правил безпечного сексу); активність особистості щодо збереження здоров'я; стійка мотивація до збереження і поліпшення якості життя; висока позиція здоров'я в структурі життєвих цінностей; інтернальний локус контролю [11, с. 9]. Серед педагогічних умов, що забезпечують ефективність процесу формування самоохоронної поведінки у студентів, виокремлюються: цільова спрямованість професійної психолого-педагогічної підготовки на

формування самоохоронної поведінки студентів; реалізація системи заходів щодо формування самоохоронної поведінки, що містить: розробку діагностичного інструментарію, використання критеріїв сформованості самоохоронної поведінки, впровадження додаткових розділів курсів, створення умов для творчої активності в процесі формування самоохоронної поведінки студентів і інші.

Згідно до Педагогічного енциклопедичного словнику поняття „поведінка” розглядається як сукупність реальних дій, зовнішніх проявів життєдіяльності людини [12, с. 200]. З цього боку поняття „самоохоронна поведінка” у педагогічному контексті може визначатися як сукупність зовнішніх проявів життєдіяльності людини, спрямованих на збереження власного здоров'я. Формування навичок специфічно людської поведінки передбачає засвоєння вироблених людством певних норм і правил. У цьому контексті формування навичок самоохоронної поведінки передбачає засвоєння особистістю вироблених людством певних норм і правил, які сприяють збереженню та зміцненню власного здоров'я в будь-яких умовах життя та діяльності. У наслідок такого засвоєння дитина або молода людина виявляється здатний самостійно доволі регулювати свої дії, які впливають на власне здоров'я, тобто регуляція стає внутрішньою, а поведінка – самоохоронною.

Звісно, що поведінка людини виступає зовнішнім виразом його внутрішнього світу, всієї системи його життєвих установок, цінностей, ідеалів. Причому знання людиною певних норм і правил, окремо щодо здоров'я та здорового способу життя, недостатньо для регуляції його поведінки, якщо вони не засвоєні ним усвідомлено і не прийняті як власні переконання [16, с. 54]. Лише утілюючись у реальну поведінку, внутрішні установки знаходять властивість переконань. Тому педагогічно доцільно формування внутрішніх регуляторів діяльності шляхом практичного здійснення певної поведінки.

У контексті досліджуваних питань важливо розглянути співвідношення понять „культура здоров'я” і „самоохоронна поведінка”. В. П. Горашук вважає, що „культуру здоров'я варто розглядати як у широкому, так і у вузькому значенні цього слова” [3, с. 182]. На думку автора, „у вузькому значенні – це якісна характеристика валеологічних, педагогічних, культурологічних знань і володіння оздоровчими технологіями, у широкому – це частина загальної культури людини, система її цілісного розвитку”. Фахівець підкреслює, що „культура здоров'я є складовою частиною загальної культури особистості, що включає в себе відповідні цінності, знання, потреби, уміння та навички” [3, с. 201]. Згідно до наведених визначень поняття „культура здоров'я” передбачає потенційну готовність до дій, спрямованих на збереження здоров'я. Поняття „самоохоронна поведінка” визначає глибинне набуття людини, яке постійно виявляється як зовнішні прояви життєдіяльності людини, спрямовані на збереження та зміцнення власного здоров'я. Якщо поняття „культура здоров'я” тлумачиться більше в площині медично-біологічних моделей і визначень, поняття „самоохоронна поведінка” є ключовим визначенням у соціальної моделі здоров'я.

Висновки. Таким чином, поняття „самоохоронна поведінка” недостатньо досліджене у педагогічному контексті, але має велике значення для розвитку

вираженим контрастним настроєм (радістю, сум), а потім вже вправлятися і в проміжних настроях.

А. Вибирають яку-небудь картину, що виражає сум і прагнуть віддатися тому настрою, який художник хотів викликати у глядачів своєю картиною. Уявляють себе на місці людини, зображеної художником, і викликають в собі ті відчуття, які можуть бути у нього. Цей активно викликаний настрій підтримують близько 5 хвилин, а потім переходять в пасивний стан, віддаючись тільки викликаному настрою. Цей стан підтримують хвилин 5. Далі вправляються, маючи перед собою картину з радісним або гумористичним змістом.

Після вправи на картинах з контрастним настроєм переходять до картин з проміжними настроями. В той же час, знаходячись, наприклад, в полі, в лісі, треба свідомо споглядати різні картини природи.

Б. Правила ті ж, що і у вправі „А”. Але тут картину створюють в уяві, подумки беручи в ній участь. Наприклад, візуалізуючи яку-небудь картину природи, потрібно в уяві викликати сенсорні відчуття: нюхати запах квітів, відчувати на собі легкий подих вітру, чути різні звуки природи і т.п. Ця вправа відрізняється від вправи „А” ще і тим, що всі уявні картини повинні бути власної композиції.

№ 3. Ця вправа аналогічна попередній. Але тут пробудження емоцій відбувається через образи, що викликаються декламацією уривків поетичних або драматичних творів.

Попередні вправи служили як би підготовкою до цієї вправи, а ця вправа, у свою чергу, служить підготовкою до прояву емоцій в музичних п'єсах.

Порядок вибору віршів треба зробити такий же, як і у вправах з картинами: спочатку вірші з контрастними відчуттями (сум і радість), а потім і з іншими.

ПІДГОТОВЧІ ВПРАВИ.

А. Спершу беруть неважку в технічному відношенні добре вивчену напам'ять п'єсу і грають її (або співають), цілком зосередивши увагу на рухах і композиційних елементах стилю. Переживання і настрої не активізуються.

Б. Та ж п'єса виконується з переключенням уваги на предмети, не пов'язані з музикою, наприклад на картину, що висить на стіні, і т.п. Рухи і елементи стилю залишаються в полі зору. Переживання і настрої тут також не активізуються. Завданням цих вправ є вироблення автоматизму в процесі виконання.

В. При третьому виконанні тієї ж п'єси увага періодично, на короткий час, переноситься на рух і елементи стилю, як при першому виконанні (А), а потім знову відводиться на інші предмети, як при другому виконанні (Б).

Після засвоєння попереднього матеріалу виконується вправа, яка називається

СИНТЕТИЧНЕ ВИКОНАННЯ.

Береться та ж п'єса, яка була в попередніх вправах. Увага тут навмисно відволікається від рухів і елементів стилю так само, як і у вправі „Б”, але стан свідомості як би розчиняється в переживаннях від даної п'єси (емоційний стан), чи зосереджується на її змісті (інтелектуальний стан); механіка рухів і

можливості роботи в емоційній сфері з метою досягнення позитивних змін. Було запропоновано вправи на свідому регуляцію емоційних станів під час процесу виконання. Даний метод був запропонований кандидатом мистецтвознавства І. Т. Назаровим [6] в цілісній системі удосконалення музично-виконавської техніки, починаючи від питань виховання необхідних для виконавця рухів до питань творчого стану виконавця на естраді.

Мета вправ - встановити зв'язок емоційної сфери з вольовою для досягнення свідомої координації під час публічних виступів. Тобто, емоційна сфера впливає (несвідомо) на слух, ця остання - на моторику (теж несвідомо). Завдяки вольовим зусиллям музикант-виконавець здійснює творчий акт - вчинок. Але це має місце при умові реалізації смислів, переживанні цінностей, вчинковості творчості. Проте можливий інший шлях розвитку учня. Робота над розвитком технічних можливостей, зосереджуючи увагу свідомості на тій чи іншій частині техніки, може порушити координацію і, увага, концентруючись, в основному, на слухомоторній сфері, з часом приводить до ізоляції емоційної сфери. Вправи, відновлюючи координацію, дозволяють свідомо впливати на весь виконавський апарат, який працюватиме гармонійно і скоординовано. Тільки за цих умов можливе творче відношення при виконанні музичних творів. Даний метод має на меті приведення у скоординований стан психофізіологічного апарату музиканта-виконавця, здатності свідомо моделювати і утримувати певні емоційні настрої (стани).

Наприклад:

- 1) пробудження різних емоцій при читанні уривків п'єс;
- 2) пробудження емоцій при розгляді різних картин (живопис) і уміння волею викликати уявлення якої-небудь картини, за участю зовнішніх відчуттів (розвиток уяви);
- 3) пробудження емоції при читанні уривків драматичних ролей і віршів;
- 4) приведення себе у відповідний настрій лише при вольовому уявленні бажаних емоцій. Цією методикою створюються навички вольового збудження емоцій для виконання музичного твору.

Вправи.

№ 1. Беруть який-небудь невеликий уривок п'єси або музичну фразу, що виражає певний настрій, наприклад частина елегії, грають її (або співають) кілька разів, прагнучи цілком віддатися настрою, одержаному від неї. Після цього пауза від однієї до трьох хвилин. Під час цієї паузи слід продовжувати знаходитися в настрої, викликаному уривком п'єси. Не слід допускати ніякої критики або взагалі думки про п'єсу, що прозвучала, або про що-небудь інше. Якщо почнеться боротьба з думками, що приходять, або настрої почне спадати, то п'єсу грають знову. Тривалість вправи 5-10 хвилин.

Спочатку слід брати цікаві уривки п'єс, з яскраво вираженим настроєм - сумні і веселі, а потім та інші, що мають проміжні настрої.

№ 2. Пробудження емоцій викликається настроєм, вираженим в картині, і уявленням картини за участю зовнішніх відчуттів (зір, слух і т. п.).

Спочатку слід вдаватися до допомоги намальованих картин, а потім вже створювати в уяві різні картини.

Починати треба так само, як і в **№ 1**, візуалізуючи картини з яскраво

здоров'язбережувальних технологій у освіті, розробки моделей навчання здоров'ю та інше. Визначення сутності поняття „самоохоронна поведінка” дозволяє уточнити цілі, зміст, форми і методи діяльності з формування навичок збереження здоров'я майбутнього вчителя в професійній діяльності. Цілеспрямоване формування самоохоронної поведінки студентів педагогічних спеціальностей є важливою умовою забезпечення професійного здоров'я майбутнього вчителя.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку передбачають розгляд педагогічних технологій формування самоохоронної поведінки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах.

Резюме. У статті розглянуті основні уявлення про самоохоронну поведінку як чиннику, що позитивно впливає на професійне здоров'я майбутнього вчителя; приведені сучасні погляди на педагогічний контекст даної дефініції. Обговорюється актуальність введення уявлень про самоохоронну поведінку у зміст професійної підготовки майбутніх учителів.
Ключові слова: самоохоронна поведінка, професійне здоров'я, майбутній вчитель, професійна підготовка.

Резюме. В статье рассмотрены основные представления о самосохранном поведении как факторе, который положительно влияет на профессиональное здоровье будущего учителя; приведены современные взгляды на педагогический контекст данной дефиниции. Обсуждается актуальность введения представлений о самосохранном поведении в содержание профессиональной подготовки будущих учителей.
Ключевые слова: самосохранное поведение, профессиональное здоровье, будущий учитель, профессиональная подготовка.

Summary. The article is about the basic notions of the vital behavior as the factor positively influencing the professional health of the future teacher. It represents the contemporary views on the pedagogical context of the concept. The introduction of the vital behavior concepts in the professional education of future teachers is considered as an urgent question. **Keywords:** vital behavior, professional health, professional training, future teachers.

Література

1. Абаскалова Н. П. Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса (школа-вуз): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Новосибирск, 2001. – 377 с.
2. Глебова Е. И. Здоровьесбережение как средство повышения эффективности обучения студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Глебова Елена Ивановна. – Екатеринбург, 2005. – 182 с.
3. Горашук В. П. Теоретичні та методологічні засади формування культури здоров'я школярів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01/ В. П. Горашук. – Харків, 2004. – 414с.
4. Єфімова В. М. Здоров'я вчителя у системі професійних цінностей // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск LIV. - Херсон, 2009. - с. 294-299.
5. Журавлева И. В. Поведенческий фактор и здоровье населения // Здоровье человека в условиях НТР: Методологические аспекты. /

- И. В. Журавлева. – Новосибирск: Наука, 1989. – С.
6. Иванова Л. Ю. Самоохранительное поведение и его гендерные особенности // Россия реформирующаяся. Ежегодник – 2005 / Отв. ред. Л. М. Дробижева. – М.: Институт социологии РАН, 2006. – С. 110-133.
7. Кашуркина С. С. Самоохранительное поведение детей и молодежи в современном российском обществе: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. социол. наук: 22.00.04. / С. С. Кашуркина. – Казань, 2006. – 22 с.
8. Колпина Л. В. Социальное здоровье как исследовательская проблема / <http://www.kamp.ru/sets/base/19nomer/add2/kolpina>.
9. Медков В. М. Демография: Учебник. / В. М. Медков. – М.: ИНФРА-М, 2005. – С. 576.
10. Назарова И. Б. Здоровье и самоохранительное поведение занятого населения России: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра экон. наук: 08.00.05. / И. Б. Назарова. – Москва, 2007. – 48 с.
11. Новоян А. В. Формирование самоохранительного поведения студентов в процессе профессиональной психолого-педагогической подготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.08. / Александра Владимировна Новоян. – Калининград, 2007. – 24 с.
12. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад; Редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. - М.: Большая Российская энциклопедия, 2002.- 528 с.
13. Прибиткова И. М. Основы демографії: Посібник для студ. гуманітарних і суспільних факультетів вищих навчальних закладів. / И. М. Прибиткова. – К.: АртЕк, 1995. – С. 256.
14. Самоохранительное поведение: энциклопедический словарь / [автор Антонов А. И.]. – М.: Народонаселение, 1994. – 1420 с.

Подано до редакції 21.01.2010

УДК 37.013.77

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ПРОФЕСИЙНОЙ ОСВІТИ

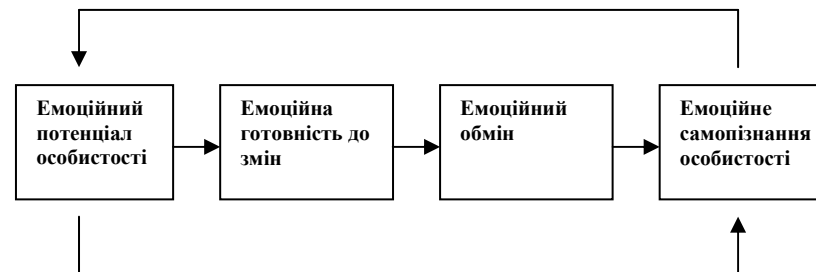
Жукова Елена Сергійвна
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри іноземних мов
Донецький державний університет управління
Чернишова Ольга Сергійвна
викладач кафедри іноземних мов
Донецький державний університет управління

Постановка проблеми. Змінлива соціально-політична та економічна ситуація в країні пред'являє нові вимоги до фахівця. Сучасному суспільству потрібні висококваліфіковані кадри, здатні самостійно поповнювати і систематизувати знання, орієнтуватися в потоці наукової і технічної інформації, потрібні спеціалісти, що вмюють критично мислити і захищати свою точку зору. Їм необхідно вміти передбачати тенденції розвитку виробництва, бути комунікабельними, мати нестандартний індивідуальний почерк, працювати творчо.

продукт може не бути сприйнятий позитивно (особливо це відчутно, коли відбувається ідентифікація з творчим продуктом а також залежність самооцінки від зовнішнього оцінювання).

Ситуація виступу є достатньо сильним стресочинником, і тому в даній ситуації має місце спонтанний, некерований вияв емоцій. Такий стан речей може негативно впливати на якість виконання. Тому спроби емоційної регуляції в таких ситуаціях є бажаними і конструктивними.

Т. Кириленко [2, 55] подає структурну схему, що відображає самостворення емоційного світу особистості, згідно вчинкового підходу. Якщо співставити дану структуру з емоційним компонентом творчої реалізації, то можна одержати наступну схему:



Важливим моментом в досягненні потрібних результатів є:

- усвідомлення проблеми, розуміння того, що дані реакції не є чимось незмінним (єдиним можливим варіантом реакції на дану ситуацію);
- бажання змін, готовність до активної емоційної перебудови, визнання неактуальними певних переживань та пробудження нових переживань у стані емоційної готовності особистості до змін (принципи віддавання переживань та позачасовості їх змін).

Усвідомлення деструктивного впливу негативних емоцій на процес реалізації творчого потенціалу та мотивація це змінити свідчить про готовність особистості працювати в даному напрямку.

Заміна емоцій з негативним знаком на цінності переживання означатиме нове бачення та сприйняття ситуації, де зменшення напруження, пов'язаного з страхом сприятиме вільному вираженню творчого потенціалу.

В свою чергу, вивільнена здатність використання творчого потенціалу створює нові можливості для емоційного самопізнання особистості. Як наслідок, за рахунок відчуття в собі нових творчих переживань зростає емоційний потенціал особистості. Коло замикається і з'являється можливість наступного витка розвитку. В цьому процесі велике значення має роль вчителя. Тільки, педагог, що здатен сам сприймати цінності переживань, може створити сприятливі умови для розвитку творчої особистості, не пригнічувати її розвиток, супроводжуючи учня в процесі творчого становлення.

Зі студентами була проведена бесіда про особливості переживання концертного виступу та негативний вплив надмірної тривожності і страху, що заважають особистості реалізувати свій творчий потенціал, проаналізовано

повну нероздільність того і іншого, починає про це замислюватися, починає це відчувати” [3, 329]. Досягнення такого результату для виконавця є метою навчального процесу.

Якщо розглянути стадії навчання (І. П. Маноха) при індивідуальній роботі з учнями, одержимо наступну модель [4, 283].

Перша стадія визначається як запозичувана схема (концепція) дійсності, і в ній педагог пропонує свою модель розуміння, сприйняття та переживання музичного матеріалу, адаптовану до вікових особливостей учня. Учень повинен прийняти її разом з особливостями і способами діяльності через відсутність власної концепції. Це період наслідування. Проте і в цьому періоді вже можливі перші спроби емоційного резонансу на виконувану музику. Наступний етап характеризується гармонійною узгодженістю між концепцією та фактами і полягає в тому, що учень стає спроможним бачити ті факти, на які вказує концепція. Отриманий досвід дає можливість для сприйняття та засвоєння нового матеріалу. Рівень складності подібний або дещо вищий. Кількісне накопичення дає якісний стрибок, починається самостійний пошук і усвідомлення нових можливостей у сприйнятті та відтворенні музичного матеріалу, а також відчуття перспективи та нестачі засобів до її досягнення. Це є етапом експансії концепції на індивідуальні до неї факти. І логічним наслідком попереднього є етап активізації творчого пошуку, розвиток емоційних засобів для реалізації виконавського потенціалу. Даний процес, який відображає розвиток і виховання музиканта-виконавця, подібно до голографічного зображення, багаторазово повторюється при вивченні кожного твору:

1. мікрорівень – аналіз та сприйняття окремих елементів музичної тканини завдяки аудіо оперативним системам через механізми операціоналізації та семантизації досягає –

2. макрорівня (цілісного сприйняття твору). Через включення уяви, інтуїції, що є пусковими механізмами для інтуїції стає можливим вихід на –

3. мета рівень – синтез максимального проникнення в композиторський задум і власної концепції, а також здатність до симультантного переживання твору.

Розглядаючи з позиції вчинкового напрямку в психології концертний виступ, можна побачити, що він посідає всі структурні компоненти вчинку (ситуаційний – сценарій, „ритуал” концертного виступу, багаторівневість ситуації, цілі та прагнення (внутрішньо ситуаційні); мотиваційний – боротьба мотивів, прийняття рішення; дії – проявлення психічних здатностей та післядії установка на наступні дії, стратегія подальшого розвитку). В категоріях вчинку можливо розглядати „проблеми розвитку психіки і проблеми самореалізації творчості й життєвого шляху та світу особистості. До них належить саме аналіз проблем емоційного світу особистості, її емоцій і почуттів” [4, 55]. Зі всіх компонентів вчинку найбільше зацікавлення викликає саме дія та переживання, що супроводжують її. Дії відповідає момент виходу на сцену та сам акт виконання. Цей момент супроводжують наступні емоції і переживання:

– бажання прояву власного внутрішнього світу, і в той же час почуття безпеки (незахищеності), яке супроводжує відкриття свого емоційного світу;

– бажання самоствердження через продукт творчості, і страх за те, що

В даний час відбувається модернізація навчання, що пов'язана з оновленням змісту, методик і технологій в процесі загальної та професійної освіти. Одним з важливих компонентів цього оновлення є індивідуалізація процесу навчання, яка забезпечує не лише збереження, але і сприяє розвитку індивідуальності особи. Особлива роль в практичній індивідуалізації навчання належить вищим навчальним установам.

Аналіз останніх досліджень. Останніми роками дослідження з проблеми індивідуалізації навчання у вищій школі значно активізувалися. Це пояснюється пошуками схем перебудови навчально-виховного процесу у ВНЗ з метою його оптимізації, підвищення ефективності, приведення у відповідність до збільшених вимог рівня професійної підготовки фахівців згідно світових освітніх стандартів. Багатий вклад в сфері індивідуалізації привнесли Н. Е. Кузнецова, Л. І. Лагунова, К. Е. Єгорова, педагогічні технології професійної освіти розроблені А. П. Беляевой, В. С. Збаровським.

Формулювання цілей статті. Ціллю даного дослідження є виявлення взаємозв'язку між професійною компетенцією викладача ВНЗ та процесом індивідуалізації професійного навчання.

Вклад основного матеріалу дослідження. Перед ВНЗ постає головне завдання: забезпечити якісну підготовку кваліфікованого фахівця, здатного нестандартно мислити, творчо працювати, переймати на себе відповідальність, а також задовольняти потребу кожного студента в інтелектуальному і культурному розвитку. Основна професійна підготовка фахівця відбувається у ВНЗ і саме тут індивідуалізація навчання повинна отримати найбільше освітлення.

Педагогічна проблема індивідуалізації навчання не нова. Як показує аналіз наукової літератури, її витoki вирушають своїм корінням в далеке минуле. Наукове осмислення вперше вони отримують в розробці проблем виховання Я. А. Каменським, Д. Локком, І. Р. Песталоцці, а також в педагогічній антропології, основи якої були закладені Д. Д. Ушинським. Пізніше індивідуалізацію навчання стали пов'язувати з попередженням неуспішності. Індивідуальний підхід як засіб формування індивідуального стилю діяльності викладача представлений в дослідженнях таких відомих педагогів і психологів, як Л. Р. Вяткін, С. С. Давидов, Е. А. Клімов.

На основі проведеного аналізу педагогічної для психотипу літератури було виявлено протиріччя між новою парадигмою освіти, що висуває як умову індивідуального розвитку студентів - творчу, самостійну роботу викладачів.

В цілях пошуку вирішення даного протиріччя проаналізуємо цілі індивідуалізації навчання. Студенти вибирають той або інший факультет, як правило, залежно від свого інтересу і схильності до занять відповідної науки, тобто від здібності до цієї області наукового знання, що свідчить про наявність у них спеціальних здібностей. Але практика показує, що у студентів на момент їх вступу до ВНЗ і на першому році навчання відсутні аутопсихологічна, диференціально-психологічна і соціально-психологічна компетенція. Це пов'язано з тим, що в школі велася „пропаганда” на певні робочі професії. Ті, хто інтуїтивно вважав себе здатним до тої або іншої діяльності, не знаючи себе, своїх схильностей, тобто всіх психофізіологічних характеристик,

позбавлявся правильного вибору мети, адекватної своїм здібностям. Студенти самостійно не можуть виявити своїх індивідуальних властивостей, які через самовиховання перетворювалися б на здібності, в талант, в стійку рису особистості. Таким чином, формування в студентів знань про себе виконує дві функції: інформативну і регуляторну.

При цьому важливо розрізнати самопізнання як таке і професійне самопізнання. Самопізнання – це відкриття себе, виявлення в першу чергу своїх позитивних властивостей і можливостей і тих завдатків, які потім через самоосвіту і самовиховання чоловік може перетворити на здібності, а також в позитивну і стійку рису вдачі. Професійне самопізнання – обов'язкова психологічна передумова ефективності педагогічної технології.

При цьому людина, вибираючи професію, може помилятися. Правильний вибір професії як підсумок професійного самовизначення обумовлює цілий ряд результатів: забезпечує швидке опанування професії, підвищує задоволеність навчанням, сприяє зміцненню навчальної трудової дисципліни, сприяє, або навпаки, утрудняє загальний розвиток і становлення особи, бо є такою дією, яка може знищити все життя людини, розладнати всі його плани і зробити його нещасним.

Професійне самопізнання корелює з процесами самоосвіти. Під самоосвітою ми розуміємо керовану самим студентом систематичну пізнавальну діяльність, переслідуючи мету вдосконалення своєї освіти. Проте проектування індивідуально-освітнього маршруту студента не може бути здійснене на інтуїтивному рівні. Важливу роль в цьому процесі відіграє викладач, тобто робить істотний вплив на процес індивідуалізації професійної освіти.

Педагог - це носій педагогічної системи, навчальної інформації, засобів комунікації, знань психології, покликаний за відведений час на навчальний предмет і за весь час перебування (цикл навчання, виховання) реалізувати цілі педагогічної системи. Ефективність досягнення результату педагогічної системи визначається особою самого викладача, рівнем розвитку його професійної компетенції, в основі якої лежать загальнопедагогічні вміння. Структура цих вмінь має багатокомпонентний характер.

Пізнавальний компонент включає дії, пов'язані з пізнанням викладача студентів і результативності власної діяльності. Педагог вміє добувати знання, наводити їх в мобілізаційну готовність при вирішенні педагогічних завдань. Він орієнтується на інноваційну діяльність, усвідомлює себе суб'єктом професійного вибору, розуміє і приймає необхідність вибору і самовизначення відносно професійної стратегії в умовах різноманіття існуючих технологій.

Проектувальні вміння пов'язані з перспективним плануванням індивідуальності, із структурізацією плану, координацією його окремих частин. Педагог вміє формулювати стратегічні педагогічні завдання, встановлює цілі навчання і виховання з врахуванням розвитку індивідуальності по своїй дисципліні у вигляді однієї або декількох професійних стратегічних завдань; розчленовує кінцеву мету на підцілі, вибирає засоби для їх здійснення, вивчає особу студента в цілях діагностики і прогнозування розвитку.

здатність до творчого сприймання, переживання, створення своєї оригінальної концепції.

Проблема виховання емоційності у музиканта піднімалась ще у 18 ст. Ф. Е. Бахом, Ф. Рамо. В сучасній методичній літературі підкреслюється першочерговість цього завдання і необхідність одночасно з початком навчанням розвивати емоційно-образне мислення учня (А. Алексєєв [1], С. Савшинський [8], Г. Нейгауз [7], Е. Ткач [10], А. Шапов [11]). У науково-психологічній літературі це питання висвітлював Б. М. Теплов [9], у філософській О. Лосєв [3].

Практичні психотехнічні методи моделювання емоцій розробив у своїй системі навчання акторській майстерності „Робота актора над собою” К. С. Станіславський.

Метою статті є дослідження цінностей переживання та можливостей свідомої регуляції, моделювання емоцій у виконавському процесі, роль педагога у цьому процесі.

Як зазначає І. П. Маноха навчання і виховання мистецьких спеціальностей залишається індивідуальним і є найдавнішою й неминучою формою навчання [4, 282]. Однією з властивостей такої форми є суб'єктивізація навчання, педагогічний „вплив здійснюється як взаєморозкриття суб'єктивних світів учителя і учня”. Вчитель пробуджує особистість у своєму учневі, його власне людяність, стаючи співтворцем її духу, торкаючись найбільш інтимних сторін самопроявів людини. „Вчитель направляє свою творчу силу до найвищих світовідношень особистості, до смислоутворюючого витoku її життя” [4, 281]. Такий підхід є дуже важливим в системі „учень – вчитель – предмет”, де предметом вивчення виступають твори музичного мистецтва, змістом яких є суб'єктивний світ композитора, його почуття, емоції, настрої. В даній ситуації завдання вчителя полягає в тому, щоб не тільки навчити учня слухати і співпереживати, а й допомогти стати провідником між композитором і слухачем тієї безпосередньої даності свідомості”, якою є музика [3, 322].

Цінності переживання музичного мистецтва мають свою специфіку. Музика, як „мистецтво часу”, реалізує принцип „тут і зараз”. Трансцендентність музики полягає в її позачасовості. Пережити та прожити почуття „десь, колись і кимось”, відділяються від свого носія, зберігаються в символічному вигляді нотних знаків, і оживають під „пальцями” виконавця, котрий у метафізичний спосіб стає провідником, „медіумом”, здатним сприйняти, пережити і передати „цю безобразну стихію життя”, за визначенням О. Лосєва, якою є музика [3, 327].

Наскільки глибоко і повно виконавець здатен проникнути в суб'єктивну реальність композитора, тим переконливішим буде виконання та яскравішими будуть переживання слухачів. „Слухаючи музику, люди починають то згадувати якісь давніші і давно зниклі предмети, то раптом сподіватися на якусь загальну красу, яка повинна обійняти собою весь світ, так ось вже і обіймає. І люди то блаженно посміхаються, то плачуть. А чому, для чого, навіщо? А все це тільки тому, що людина, яка ніколи ще не мислила про нескінченність і ніколи не розуміла нескінченне в світлі кінцевого, а кінцеве в світлі нескінченного, при слуханні музики раптом починає відчувати єдність і

quality factors of training specialists by higher education establishments acquire other sense. New curricula of teaching foreign languages concentrate more on training oral communicative skills rather than on training reading and translating of professional texts with dictionary. That is why revealing of foreign language specifics as a subject of learning at higher education establishments can be the basis for creating favorable psychological conditions for education and special program, which will promote effective language mastering, take into consideration specifics of academic subject and psychological peculiarities of those who studies.
Keywords: specific, foreign language, higher education establishment, effective mastering.

Література

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 423 с.
2. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – М. : Просвещение, 1965. – 227 с.
3. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
4. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 197 с.
5. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
6. Сопілко Н. В. Особливості подолання психологічних бар'єрів у студентів у процесі навчання : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Сопілко Наталя Вікторівна. – Хмельницький, 2008. – 268 с.
7. Соссюр Ф. Труды по языкознанию / Ф. Соссюр. – М. : Прогрес, 1977. – 695 с.
8. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л. : Наука, 1974. – 428 с.

Подано до редакції 21.01.2010

УДК 159.922.7612.176

МОДЕЛЮВАННЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНИХ УЧИЛИЩ

Сосяк Ірина

старший викладач ДДМУ імені Василя Барвінського,

здобувач кафедри практичної психології ДДПУ імені І. Я. Франка

Актуальність дослідження емоційної регуляції в педагогіці музичного виконавства пов'язана з тим, що сфера переживань є визначальною складовою цього процесу. Здатність виконавця до вираження емоцій і їх відтінків визначає якість виконання і ступінь його впливу на слухача. Остання залежить від величини і глибини спектру емоційних станів які може сприйняти і пережити виконавець. Тому виховання митця повинно спрямовуватися на розвиток особистості, інтуїції, творчої самобутності та збагачення емоційної сфери. Метою навчання, виховання і розвитку музиканта-виконавця має бути

Конструктивні вміння пов'язані з щоденним плануванням, з композицією кожного конкретного заняття, лекції. Педагог вмів вибрати раціональну структуру заняття і визначити його побудову, здійснює презентативну, інтенсивну, діагностичну і коректуючу функції при конструюванні уроку.

Організаторські уміння пов'язані з організацією навчального матеріалу, організацією діяльності своїй і студентів. У організаторських уміннях відбиваються вимоги освітніх систем до методів, технологій, техніки, засобів, форм, прийомів в області організації змісту навчання з врахуванням індивідуальних здібностей студентів. Педагог організовує виконання професійних задумів, методологічних орієнтирів, педагогічних проектів, пред'являє учбово-виховну інформацію відповідно до принципів педагогіки співпраці. Комунікативні вміння проявляють мистецтво спілкування педагога із студентами. Вони обширні і багатообразні. Представимо їх у вигляді двох груп. Перша група комунікативних умінь пов'язана з саморегуляцією педагога, управлінням його своєю поведінкою, настроєм, увагою, мовою. Друга група представляє вміння будувати взаємини із студентами. У свою чергу друга група умінь розділяється на комунікативно-пізнавальні, комунікативно-конструктивні, комунікативно-організаторські і власне комунікативні вміння.

Висновки. На основі розгорнутої структури загальнопедагогічних умінь можна констатувати, що якість навчання у ВНЗ визначається синтезом пізнавальних, організаторських, комунікативних умінь професійно-компетентного викладача. Лише за наявності у викладача вищої професійної постанови цих умінь можна говорити про можливість реалізації на практиці принципів індивідуалізації процесу навчання у ВНЗ, на основі спільної діяльності викладача і студента з проектуванням індивідуально-освітнього маршруту останнього. Таким чином, чинником ефективності індивідуалізації професійної освіти є професійна компетенція викладача.

Резюме. Актуальність проблеми індивідуалізації професійної освіти визначається тим, що сучасне суспільство гостро потребує творчої особистості. Наукове осмислення результатів дослідження дозволило автору виявити взаємозв'язок між професійною компетенцією викладача ВНЗ і процесом індивідуалізації професійного навчання. **Ключові слова:** індивідуалізація, освіта, потреби, соціум.

Резюме. Актуальность проблемы индивидуализации профессионального образования определяется тем, что современное общество нуждается в творческом специалисте. Научное осмысление результатов исследования позволило автору определить взаимосвязь между профессиональной компетенцией преподавателя ВУЗа и процессом индивидуализации профессионального обучения. **Ключевые слова:** индивидуализация, потребности, образования, социум.

Summary. Actuality of the problem of individualization of professional education is determined by needs of modern society in a creative specialist. The scientific comprehension of research results allowed to the author to define intercommunication between University teacher's professional competence and the

process of individualization in professional education.

Keywords: individualization, education, needs, society.

Література

1. Философский энциклопедический словарь. – М. : Сов. энцикл., 1993. – 840 с.

Подано до редакції 19.01.2010

УДК 378.013 (330)

ІНТЕГРАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ЕКОНОМІСТА ЯК СИСТЕМОУТВОРЮВАЛЬНИЙ ЧИННИК СИСТЕМИ ІНТЕГРАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

*Іванченко Євгенія Анатоліївна
кандидат педагогічних наук, доцент,*

доцент кафедри вищої математики та інформаційних технологій

Одеський інститут фінансів

Українського державного університету фінансів

та міжнародної торгівлі (м. Одеса)

Постановка проблеми. У сучасних умовах успіх економіста на ринку праці залежить не тільки від якості освіти, але й від наявності у нього особистісних якостей, що дозволяють зайняти своє місце в соціальній структурі суспільства, задовольнити свої амбіції, потреби в самореалізації.

Економіст під час професійної підготовки у ВНЗ повинен набути не тільки базові професійні знання і вміння, але і опанувати досвід професійної та соціальної діяльності, адже саме таким чином розкриваються ціннісні орієнтації фахівця, мотиви його діяльності, розуміння ним себе в світі і світу навколо себе, стиль взаємин з людьми, його загальна культура тощо. Досягти сполучення у внутрішньому світі випускника професійних і особистісних якостей та досвіду діяльності у економічній та соціальній сферах, на нашу думку, можна за допомогою перетворення наявної системи професійної підготовки майбутніх економістів за рахунок інтегративних процесів.

Аналіз досліджень і публікацій. Теорія та практика сучасної освіти має певний добуток з реформування професійної підготовки економістів: формуванню окремих компетентностей економістів були присвячені роботи О. М. Гончарової, Л. М. Дибкової, Ю. О. Семенчука та ін.; організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів розглядалась С. М. Кустовським, Е. А. Мірошніченко та ін.; методика вивчення окремих дисциплін при навчанні економістів досліджувалась Г. Я. Дуткою, Л. І. Нічуговською, Г. С. Пастушок та ін.; окремі види, методи, засоби та форми навчання економістів пропонували використовувати Н. В. Захарченко, О. В. Кареліна, Л. Д. Медведєва, Л. О. Шипулина та ін.; питання неперервної освіти економістів вивчали О. А. Булавенко, В. Д. Стасюк та ін. Значний інтерес становить робота Т. Б. Поясок щодо системи застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів у вищих навчальних закладах. Але це були окремі нароби, які хоч

комунікативні завдання різного ступеня складності. Успішність навчання іноземної мови залежить не тільки від узгодженості спільної діяльності викладача та студентів, спрямованої на формування й розвиток мовних навичок і вмінь, але й від створення таких психолого-педагогічних умов процесу навчання, коли той, хто навчається, включений в іншомовну діяльність і отримує задоволення від того, що він може робити за допомогою іноземної мови [6].

Висновки. Отже, специфіка навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі визначається загальними рисами, властивими мові як системі знаків, і особливостями, властивими їй як навчальній дисципліні. Усвідомлення специфіки іноземної мови може бути основою створення спеціальної програми, яка сприяє ефективному оволодінню предметом, що враховує особливості навчальної дисципліни та психологічні особливості тих, хто навчається. А це у свою чергу дозволить створити сприятливі умови для навчання, підвищити успішність студентів, їхню мотивацію до оволодіння іноземною мовою, виробити певний стиль засвоєння мови та підготувати висококваліфікованого фахівця.

Резюме. Сучасний розвиток суспільства все більше змушує системи вищої освіти використовувати іноземні мови як засіб навчання. В цих умовах набувають іншого значення критерії якості підготовки фахівців установами вищої освіти. У нових програмах навчання іноземних мов у вищому навчальному закладі акцент перенесено з навчання читання до перекладу текстів за фахом зі словником на навчання усних комунікативних навичок. Тому, розкриття специфіки іноземної мови як предмета вивчення у вищих навчальних закладах може бути основою створення сприятливих психологічних умов для навчання та спеціальної програми, яка сприяє ефективному оволодінню предметом, що враховує особливості навчальної дисципліни та психологічні особливості тих, хто навчається.
Ключові слова: специфіка, іноземна мова, вищий навчальний заклад, ефективність оволодіння.

Резюме. Современное развитие общества все больше заставляет использовать иностранный язык как средство обучения. В этих условиях приобретают другого значения критерии качества подготовки специалистов учреждениями высшего образования. В новых программах обучения иностранному языку в высших учебных заведениях акцент перенесен из обучения чтению и переводу текстов по специальности со словарем на обучение устных коммуникативных навыков. Поэтому, раскрытие специфики иностранного языка как предмета изучения в высших учебных заведениях может быть основой для создания благоприятных психологических условий для обучения и специальной программы, которая будет содействовать эффективному овладению предметом, учитывать особенности учебной дисциплины и психологические особенности тех, кто обучается.
Ключевые слова: специфика, иностранный язык, высшее учебное заведение, эффективность овладения.

Summary. Modern development of the society makes systems of higher education use foreign languages as a means of training. Under these conditions

здатність їхнього застосування для вираження своїх думок, сприйняття почутого або прочитаного.

Аналіз літератури, присвяченої вивченню психологічних аспектів володіння та оволодіння іноземною мовою, показує, що пріоритетними є два основних напрями:

– дослідження, пов'язані з вивченням особистісних і індивідуально-психологічних особливостей студентів, що зумовлюють успішність оволодіння іноземною мовою (В.О. Артьомов, О. І. Бондаренко, Р. О. Гришкова, О. Я. Кабанова, М. К. Кабардов, В. К. Колобаєв, О. О. Студенікін, Н. В. Яковлева та ін.). У рамках цього напрямку було вивчено проблеми внутрішніх ресурсів людини, що склалися до моменту початку вивчення іноземної мови, до яких відносять комунікативні, емоційні та вольові якості, самооцінку особистості, здібності суб'єктів. Було також показано, що рівень сформованості якостей детермінує ймовірність успіху оволодіння іноземною мовою за рахунок легкості та швидкості її засвоєння;

– дослідження, присвячені мотиваційній регуляції процесу вивчення іноземної мови (О. С. Богданова, З. С. Борисова, С. Т. Григорян, О. М. Гринчишин, І. О. Зимня, П. Я. Козик, В. П. Кузовлев, Н. М. Симонова, Л. П. Смоліна та ін.). Представниками цього напрямку було розглянуто питання впливу інтересів, потреб тих, хто навчається, особистісного смислу, доступності вивчення іноземної мови на рівні і з урахуванням специфіки мотивації до оволодіння цим предметом [6].

Процес міжособистісного спілкування на заняттях з іноземної мови може бути ускладнений виникненням бар'єрів, зумовлених причинами психологічного порядку, які знижують ефективність спільної діяльності, перешкоджають адекватному розумінню один одного, дезорганізують індивідуальну діяльність людини, негативно позначаються на її самопочутті (В. І. Антоноук, Г. Гібш, Г. С. Зайцева, Р. Л. Кричевський, О. О. Кузнецова, Л. А. Онуфрієва, Б. Д. Паригін, А. А. Рояк, М. Форверг, О. В. Цуканова та ін.).

У процесі спілкування між людьми відбувається своєрідний ціннісний обмін, психологічна сутність якого полягає в тому, що ціннісні характеристики індивідів (значимі властивості особистості, вміння, досвід), реалізовані ними в ході міжособистісної взаємодії, начебто обмінюються на авторитет і визнання – ключові компоненти статусу – у групі, а також є важливими людськими цінностями. Висока оцінка оточуючих, авторитет і визнання сприяють самоповазі та самоствердженню особистості, що, у свою чергу, є потужним джерелом її активності, розвитку особистісних потенціалів.

Основним положенням, що поєднує різні напрями в методиці та різні традиції у викладанні, є ідея навчання нерідній мові з самого початку як засобу навчання, а також ідея спілкування як засобу навчання іноземної мови [6]. Тому сьогодні процес навчання іноземної мови розуміється як особливим чином організоване спілкування або як особливий різновид спілкування [6]. Процес навчання іноземної мови є ефективним лише за умови спільної узгодженої діяльності (взаємодії) тих, хто спілкується, головною метою і змістом якого є практика у вирішенні завдань взаємодії між ними, а основним способом досягнення мети та оволодіння змістом слугують мотивовані

і підвищували ефективність навчання економістів та якість їхньої професійної підготовки, задавали напрями реформування освіти економістів, але були розрізнені, не мали системності та спадковості, вирішували окремі питання, які не могли зарадити всій системі професійної підготовки майбутніх економістів.

При цьому поза увагою лишалися питання пошуку системоутворювального чинника, який дозволив би перетворити існуючу практику підготовки фахівців галузі економіки і фінансів на таку, що відповідає умовам сьогодення.

Метою даної статті є виявлення системоутворювального чинника системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів.

Виклад основного матеріалу. Вирішити ситуацію, яка склалась в сфері освіти фахівців галузі економіки і фінансів, на нашу думку, можливо за допомогою використання **системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів** (СІПП МЕ), яка ґрунтується на перетворенні існуючої практики освіти економістів за рахунок застосування ефекту інтегративності, обумовленого зовнішніми та внутрішніми інтегративними процесами.

Звернемось до трактування понять „система”, „системний підхід”. Основним джерелом для дослідження слугують довідникові видання, праці методологів і системологів П. Анохіна, В. Афанасьєва, І. Блауберга, Н. Кузьміної, В. Садовського, Е. Юдіна та ін.. Визначаючи особливості педагогічної системи, ми спираємося на праці, А. Алексюка, В. Беспалка, Б. Гершуцького, Е. Карпової, Н. Кузьміної, З. Курлянд, В. Кушнір, О. Семенов та ін. Зокрема, О. М. Семенов здійснила докладний аналіз поняття „система”, відзначила, що, незважаючи на давнину виникнення поняття та велику кількість його тлумачень (наприклад, В. Садовський характеризує до 40 варіантів визначень вітчизняних і закордонних учених), загальноприйняте визначення цього терміна поки що відсутнє. Синтезуючи окремі дефініції, авторка визначає **систему** – (від грецького systema – ціле, складене з частин; поєднання) як сукупність елементів, які знаходяться у відношеннях і взаємозв'язках один з одним і створюють визначену цілісність та єдність.

Р. Акоффа та Ф. Емері під системою розуміють множину взаємопов'язаних елементів, кожний з яких зв'язаний прямо чи побічно з кожним іншим елементом, а дві будь-які підмножини цієї множини не можуть бути незалежними. Елементи системи утворюють повністю зв'язану множину, яку не можна розкласти на незв'язані підмножини. Виходячи з цього, систему не можна розкласти на незалежні підсистеми, хоча вона і може бути частиною більшої системи.

Суттєве значення в методологічному відношенні для нашого дослідження мають положення науковця А. Саранова, який, зокрема, вказує на те, що:

1. Система – це цілісне утворення; вона складається з елементів, частин, які знаходяться в нерозривному зв'язку між собою, створюючи цим самим її структуру як ціле.

2. Система у структурному відношенні характеризується аспектом стану й аспектом руху, розвитку, динаміки.

3. Система як ціле характеризується своїми функціями, через які вона включається у більш складні системи. Породжує ці функції структура, яка

обумовлює як функції системи в цілому, так і функції її частин та елементів.

4. Соціальні системи (в т. ч. педагогічні) характеризуються доцільністю, тобто прагненням до досягнення цілей.

5. Системі притаманна ієрархічність будови, яка залежить від ступеня взаємозв'язку її частин і елементів.

6. У системі розрізняють процеси функціонування і розвитку. Процеси функціонування відображають структуру стану, процеси розвитку – динамічну структуру.

Окрім цього, зауважимо, що для соціальних систем, до яких належать освітні системи, характерна історичність, тобто в них наявні минуле, сучасне та майбутнє. Також наголосимо на тому, що виокремлення якогось елемента з системи порушує її цілісність, позбавляє певних властивостей аж до руйнування. В межах нашого дослідження ми будемо використовувати поняття системи, надане І. М. Верещагіним, який розуміє під системою організований комплекс засобів досягнення спільної мети [3, С. 32].

Виходячи з вищезазначеного, під *системою інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів* ми розуміємо організований комплекс засобів досягнення сформованості інтегративної компетентності майбутнього економіста, що прагне зберегти свою внутрішню цілісність (вилучення компонентів або порушення зв'язків зашкоджують реалізації мети), відповідний попиту сучасного ринку праці, здатний мобільно реагувати на зміни в політичній, економічній та соціальній ситуації, на зміни в освіті, передбачати перспективний розвиток спеціальності. Ця система динамічна, цілеспрямована, невривноважена, відкрита, нелінійна; може бути як керованою, так і самоорганізуючою. До її побудови ми пропонуємо застосовувати системний, компетентнісний, особистісно орієнтований, ітераційний та синергетичний підходи.

Традиційно для дослідження систем використовується системний підхід (Л. С. Горбунова, А. О. Лігоцький, В. Д. Семенов, О. М. Семенов та ін.), під яким, зокрема М. І. Д'яченко та Л. О. Кандибович, розуміють методологічний принцип, який за своїм місцем в ієрархії рівнів методології науки виступає як ланка, що зв'язує філософську методологію і методологію спеціальних наук. Цінність системного підходу як методології пізнання, на думку О. Семенов, полягає в тому, що він дозволяє вивчати об'єкт, явище в динаміці, „цілісності інтегративних властивостей об'єкта” (В. Садовський) або зв'язків між елементами об'єкту. В. Семиченко, коментуючи системний підхід, вказує, зокрема на те, що він виступає засобом розуміння складних багатофакторних відношень, які виникають у середині систем і в міжсистемній взаємодії, орієнтує на виокремлення прихованих, візуально й емпірично не реєстрованих властивостей об'єктів, які входять до складу системи, на вивчення системних зв'язків. А. Лігоцький окреслює системний підхід як системний аналіз, застосування якого допомагає з'ясувати цілісність системи, дослідити її зміни в процесі розвитку, вивчити поведінку системи, зануреної в зовнішнє середовище, порівняти кілька систем, які виконують спільне завдання.

Л. С. Горбунова зазначає, що системний підхід має особливе значення в плані реформування будь-чого, зокрема, реформування національної освіти як

У сучасній системі викладання іноземної мови у вищому навчальному закладі істотними компонентами змісту навчання є культура та література країн досліджуваної мови, а в методиці викладання висувається когнітивна (тобто пізнавальна) орієнтація, при цьому акцент мети навчання зміщується з комунікативної на міжкультурну комунікацію. Процес оволодіння іноземною мовою тісно пов'язаний із розумовою діяльністю того, хто навчається. Якщо в процесі вивчення інших дисциплін студент одержує інформацію про те, що існує поза його свідомістю, то в процесі вивчення іноземної мови він знайомиться з теоретичними знаннями про мову та опановує практичні мовні вміння.

Безмежність іноземної мови як предмета засвоєння вимагає пошуку критеріїв і напрямів відбору „кінцевого змісту” для безпосереднього викладання у вищій школі. Серед лінгвістів і психологів вважається продуктивним напрямом для подолання безрозмірності мови обмеження мовного матеріалу на основі розмежування сфер спілкування (Р. П. Мільруд, Є. І. Пассов, В. Л. Скалкін). Згідно з Є. І. Пассовим, при навчанні говорінню студентів мовний матеріал варто організувати навколо ситуацій, які розглядаються як системи стосунків тих, хто навчається [5]. Стосунки, у свою чергу, виникають під впливом чотирьох основних факторів: соціального статусу, ролі людини як суб'єкта спілкування, діяльності та етичних норм. Специфіка іноземної мови полягає в її багатофакторності. Мова містить у собі мовну систему, мовну здібність, мовну активність та інші явища. Психологи розглядають мовну здібність як індивідуально-психологічну характеристику особистості.

Ф. де Соссюр у своїх працях протиставляв мову й мовлення як соціальне та індивідуальне, стабільне й те, що змінюється, ймовірне та реалізоване [7]. Дж. Грін відносить поняття „мовна здібність” до сфери лінгвістики, а „мовну активність” вважає психологічним терміном [4]. М. М. Бахтін виправдано розмежував одиниці мови та одиниці мовлення, підкреслюючи можливість прояву емоцій і експресії лише в процесі висловлення, мовленнєвої діяльності [1]. Послідовники Н. Хомського під „мовною здібністю” мають на увазі потенційне знання мови та знання про мову її носіїв, а під „мовною активністю” – саме мовлення в дійсності.

Однак Л. В. Щерба відзначав не тільки неоднорідність, але й взаємозв'язок компонентів, що входять до загального поняття мови. На його думку, мовна система та мовний матеріал є різними аспектами мовної діяльності [8]. Таким чином, незважаючи на неоднорідність мовних явищ, в їхній основі лежить мовленнєва діяльність, і саме вона слугує основним об'єктом навчання в таких видах як читання, говоріння, слухання, письмо, а мовна система є засобом її реалізації (І. А. Зимня, М. К. Кабардов, А. О. Леонтьєв, М. А. Нуждіна).

Мовленнєва діяльність є самостійним видом діяльності, активним, цілеспрямованим процесом продукції та рецепції за допомогою мовних засобів залежно від ситуації спілкування (В. А. Артёмов, І. А. Зимня, І. Ф. Комков, Є. С. Потрикеева, В. Л. Скалкін). Тому кінцевим результатом навчання мови виступає сформованість практичних навичок усіх видів мовної діяльності,

(О. М. Ветохов, З. І. Кличнікова, О. Б. Тарнопольський). Однак на сьогоднішній день є актуальною та затребуваною розробка програм, спрямованих на актуалізацію внутрішнього потенціалу та розвиток прихованих резервів студентів при вивченні іноземної мови.

Метою даної статті є розкриття специфіки іноземної мови як предмета вивчення, що супроводжується рядом специфічних психологічних проблем як на рівні викладача, так і на рівні того, хто навчається. Внаслідок помилок, яких допускається викладач при взаємодії з тими, хто навчається, останні негативно переживають з приводу невдач, непереборними для них є психологічні труднощі. Нездатність студентів долати психологічні проблеми призводить до різноманітних страждань, а це в свою чергу негативно впливає на рівень засвоєння ними знань. Тому завданням викладача є організація навчання таким чином, щоб його ефект був максимальним.

Виклад основного матеріалу. Психологічні дослідження показують, що процес оволодіння іноземною мовою є складною психічною діяльністю, яка супроводжується певними психологічними труднощами (А. А. Алхазішвілі, В. А. Артьомов, В. Б. Беляєв, П. Я. Гальперін та ін.).

Як стверджує І. О. Зимня, засвоюючи іноземну мову, суб'єкт навчання не одержує безпосередніх знань про навколишню дійсність, він лише вивчає засіб формування й вираження думки про світ, закономірності якого є предметом інших дисциплін. Той, кого навчають, одержує відомості про культуру, історію, традиції, мистецтво, етику народів інших країн. У процесі комунікативної діяльності він вирішує соціальні, інтелектуальні та інші проблеми. Все це може бути специфічним предметом навчальної діяльності, що задовольняє пізнавальну потребу студентів засобами іноземної мови, яка вивчається [3].

Для вільного володіння іноземною мовою недостатньо навчати студентів засобів вираження думки, тобто лексико-граматичних структур, хоча рівень сформованості комунікативної компетенції прямо пов'язаний із рівнем оволодіння лексичним і граматичним аспектами мови, усвідомленням правил поєднання слів, їхньої сполучуваності, проявів семантичної та синтаксичної валентності. Вивчення такого матеріалу веде до збагачення мовлення не тільки кількісно, але і якісно. Необхідно також відпрацьовувати способи побудови та формулювання думки іноземною мовою, причому слід зазначити, що засоби та способи формування висловлення нерозривно пов'язані, тому що іноземна мова – це не форма й не спосіб спілкування, а зміст [2; 3]. Необхідно узгоджувати вживання мовних одиниць із їхнім внутрішнім змістом, студентові повинні бути зрозумілі внутрішні закони іншомовної реальності, смисловий світ іноземної мови.

Завданням викладача іноземної мови є допомогти студентові включити до своєї індивідуальної свідомості новий смисловий світ, представлений іноземною мовою, зробити так, щоб у того, кого навчають, зберігався інтерес до процесу вивчення іноземної мови, щоб він міг самостійно вдосконалювати отримані знання, розуміючи внутрішні закони функціонування іншої мови. Необхідно визнати, що вивчати мову треба осмислено, звертаючись до системи уявлень на рівні когнітивної свідомості народу [2].

єдиної системи та підсистеми в суспільстві та національній культурі. При такому підході вища освіта постає не тільки завершальною ланкою традиційної системи освіти, а й найважливішим елементом розвитку людських ресурсів для будь-якої країни в цілому. Система вищої освіти сьогодні – це складна мережа державних та приватних навчальних закладів різних рівнів акредитації (університети, інститути, коледжі), центрів підвищення кваліфікації, дистанційного навчання та багато інших, завдання якої полягає в забезпеченні формування людського потенціалу більш високого рівня ніж наявний, рівня, необхідного для розвитку. Також авторка зауважує, що системний підхід дозволяє враховувати те, що вища освіта не тільки робить внесок у розвиток людського капіталу, але й виконує такі важливі функції як формування гуманітарного і соціального капіталу, а також є важливим суспільним благом глобального масштабу.

Для всіх видів і напрямів системного підходу обов'язковим положенням є пошук і формулювання системоутворювального чинника. Ця ключова проблема визначає як само поняття системи, так і всю стратегію його застосування в дослідницькій роботі. Інакше кажучи, чи принесе користь конкретним наукам системний підхід або не принесе, залежатиме від того, наскільки успішно ми виділимо системоутворювальний чинник і наскільки повно буде описано його операціональне значення для формування системи [2, с. 59]. Тільки за цієї умови ми можемо застосувати принципи системоутворення для нашої системи.

Системоутворювальний чинник – це суб'єктивна потреба (задум), яку необхідно задовольнити за допомогою створення нової системи [5].

На процес створення системи впливає безліч чинників. Одні з них є головними, ведучими для систем певного типу, інші є лише короточасним імпульсом. Розрізняють зовнішні та внутрішні системоутворювальні чинники.

Зовнішні системоутворювальні чинники – це чинники середовища, які сприяють виникненню і розвитку систем; такі сили, які, сприяючи утворенню системи, в той же час виступають чужими для її елементів, не обумовлюються і не викликаються внутрішньою необхідністю до об'єднання. Природно, що вони не можуть грати головну роль в системоутворенні і належать випадку. Але, будучи випадковими і зовнішніми по відношенню до одиначної системи, ці системоутворювальні чинники можуть бути внутрішніми і необхідними в масштабі тієї системи, в яку розглядувана входить як частина або як елемент [1].

Зауважимо, що зовнішні чинники можуть по-різному утворювати систему з одних самих елементів: або елементи з'єднуються ударом, як при катастрофі, змінюючи свою форму і зміст, або один елемент впливає на інший лише „за допомогою дії на її умови, тобто на її вхід” (У. Р. Ешби), зберігаючи індивідуальну природу взаємодіючих елементів, не дивлячись на те що виникла нова система. Внутрішні системоутворювальні чинники породжуються окремими елементами, що об'єднуються в систему, групами елементів або всією множиною. Суворо наукової класифікації внутрішніх системоутворювальних чинників ще не створено. Як такі виділяють, наприклад: диференціально-інтегральний процес, координаційно-

субординаційний процес, індукцію, структуру, функціональні зв'язки тощо [1].

Кожна система (поки вона існує) повинна мати прямий і безпосередній контакт з системоутворювальним чинником і як тільки цей контакт припиняється – система розпадається на підсистеми або елементи. Тому цей чинник повинен бути не зовнішнім, а внутрішнім по відношенню до систем, а також володіти глобальністю і нелокальністю, можливо навіть не тільки в просторі, але і в часі [4].

Системоутворювальним чинником може виступати мета: елементи системи об'єднуються і функціонують заради якоїсь певної мети. Реально мета виступає інтегратором в живій природі на високому рівні її розвитку. У соціальній системі мета є одним з ведучих системоутворювальних чинників.

П. К. Анохин зазначає, що системоутворювальним чинником „всього живого на нашій планеті” [2, с. 75] є результат. Більш того, він звукує тип систем, де „працює” знайдена закономірність, до таких, які формують параметри результату „у вигляді певної моделі раніше, ніж з'явиться сам результат” [2, с. 76], ототожнюючи таким чином „результат” і „мету”, оскільки формування моделі результату і її реалізація – це є цілеспрямована діяльність.

Таке розуміння системоутворювального чинника ми й візьмемо за основу в межах нашого дослідження. Виходимо з того, що всю діяльність системи, всі її можливі зміни можна цілком представити в термінах результату, що підкреслює його вирішальну роль у поведінці системи.

Наголосимо, що ми маємо за мету перетворити існуючу практику освіти економістів на систему інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів. Системоутворювальним чинником для такої перебудови обираємо сформованість інтегративної компетентності майбутнього економіста, як результат функціонування системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів.

Формування СІПП МЕ підпорядковане отриманню певного рівня сформованості інтегративної компетентності майбутнього економіста, а недостатній рівень її сформованості може реорганізувати систему і створити нову, більш досконалу; є певний час на отримання результату (строк навчання); природно з'являється механізм отримання результату (інтеграція знань, практичних умінь, навичок, досвіду професійної та соціальної діяльності); визначаються критерії переконання системи в достатності отриманого результату (рівні сформованості інтегративної компетентності майбутнього економіста).

Таким чином, результат у вигляді сформованості інтегративної компетентності майбутнього економіста насправді може бути центральним чинником системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів; інструментом, що створює впорядковану взаємодію між всіма іншими її компонентами. Визначившись із системоутворювальним чинником системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, доречно буде розглянути його докладніше.

Для визначення сутності та структури поняття „інтегративна компетентність майбутнього економіста” скористаємось компетентнісним підходом до освіти, адже, на думку О. Є. Лебедева, найбільш точно на сьогодні

Література

1. Виготський Л. С. Збори творів. Т.3.М., 1983.-316с.
2. Божович Л. И. Психологічні особливості розвитку особи підлітка. М., 1990.-127с.
3. Леонтьев А. Н. Діяльність. Свідомість. Особа.-М., 1975.-304с.
4. Ананьєв Б. Г. Психологи і проблем челоукознання.- М.: Видавництво „Інститут практичної психології”; Вороніж: НВО „Модек”, 1996.-279с.
5. Мухіна В. С. Вікова психологія: феноменологія розвитку, дитинство, отрочтво. М.: Видавничий центр „Академія”,1998.-455с.
6. Рубінштейн С. Л. Людина і мир.-М.: Наука, 1997.-138с.
8. Фельдштейн Д. И. Формування особи дитини в підлітковому віці. Душанбе, 1973.-187с.

Подано до редакції 04.02.2010

УДК 159.9:372.8:811

СПЕЦИФІКА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ПРЕДМЕТА ВИВЧЕННЯ У ВНЗ

*Сопілко Наталія Вікторівна
кандидат психологічних наук*

Хмельницький Національний Університет (м. Хмельницький)

Постановка проблеми. Нові соціально-економічні умови сучасного суспільства та поступова інтеграція України до європейського та світового співтовариства висувають більш високі вимоги до навчання іноземних мов. Якщо раніше йшлося про просте оволодіння набором певних лексико-граматичних навичок, то тепер першорядне значення має вміння тих, хто навчається, вилучати інформацію з письмових і усних джерел іноземною мовою. Оволодіння таким умінням є актуальним у сучасному суспільстві, а його відсутність стримує задоволення потреби особистості в новій інформації. Проблема полягає в тому, що студенти одержують значний обсяг мовних знань, при цьому не завжди опановують іншомовне мовлення, тобто не можуть достатньо вільно читати й розуміти усні та письмові повідомлення, висловлюватися на запропоновану тему, не зіштовхуючись з труднощами, у тому числі психологічними.

Ефективність в оволодінні іноземною мовою в процесі навчально-професійної діяльності у вищій школі, як і у практичному житті в цілому, значною мірою залежить від психологічної готовності людини засвоїти й застосувати іншомовне мовлення, від уміння долати сформовані стереотипи та від уявлення про свої можливості.

Аналіз наукових джерел показує, що певні теоретичні та емпіричні знання накопичено з проблеми психічних механізмів, що забезпечують ефективне оволодіння іноземною мовою (А. А. Алхазішвілі, В. О. Артьомов, Б. А. Бенедиктов, Б. В. Беляєв, І. Л. Бім, О. Ф. Волобуєва, О. М. Гринчишин, І. О. Зимня), психологічні аспекти навчання говоріння іноземною мовою (А. А. Алхазішвілі, І. О. Зимня, І. Ф. Комков, І. Є. Пассов, В. Л. Скалкін, В. І. Співак), психологічні особливості навчання читання іноземною мовою

розкривають роль цілісної особи у формуванні і розвитку емоційної сфери. Психорегулятивний аспект емоцій в основному досліджений в загально-психологічному плані (Б. Г. Ананьєв) [4. с.42] та слабо представлений в роботах з педагогічної та вікової психології. У літературі недостатньо представлені наукові обґрунтування форм і методів психолого-педагогічної роботи з розвитку та регуляції емоційної сфери. Таким чином, актуальність теми дослідження визначається також і недостатнім вивченням в психології проблеми розвитку емоційної сфери як функції цілісної особи.

Резюме. В статті проведено теоретичне дослідження проблеми розвитку емоційно-вольової сфери підлітка в психолого-педагогічних умовах. Розвиток волі підлітка передбачає вирішення ряду проблем: становлення моральних основ волі, розвиток мотивів, адекватних навчальній діяльності, забезпечення готовності до подолання труднощів, тренування вольового зусилля, вироблення конструктивних способів поведінки в складних ситуаціях. Проблеми вольової регуляції діяльності та спілкування з особливою гостротою виникають на перехідному етапі від молодшого шкільного до підліткового віку. Найважливішими вимогами діяльності стають наявність цільової перспективи, розгорнутого планування, здійснення самоконтролю, саморегуляції. **Ключові слова:** емоційно-вольова сфера, психолого-педагогічні умови, деструктивні тенденції, навчальна діяльність, самоконтроль, особистість.

Резюме. В статье проведено теоретическое исследование проблемы развития эмоционально волевой сферы подростка в психолого-педагогических условиях. Развитие воли подростка предусматривает решение ряда проблем: становление моральных основ воли, развитие мотивов адекватных, учебной деятельности, обеспечение готовности к преодолению трудностей, тренировки волевого усилия, выработки конструктивных способов поведения, в сложных ситуациях. Проблемы волевой регуляции деятельности и общения с особенной остротой возникают на переходном этапе от младшего школьного до подросткового возраста. Важным требованием деятельности становится присутствие целевой перспективы, развернутого планирования, осуществления самоконтроля, саморегуляции. **Ключевые слова:** эмоционально волевая сфера, психолого-педагогические условия, деструктивные тенденции, учебная деятельность, самоконтроль, личность.

Summary. The theoretical research of the problem of development teenager's emotionally volitional sphere in psychological and pedagogical terms is exposed in the article. Development of teenager's will foresees the decision a lot of problems: becoming of moral bases of will, development of reasons adequate to educational activity, providing of readiness to overcoming the difficulties, conation training, making structural methods of conduct in difficult situations. The problems of the volitional adjusting activity and socializing with the special sharpness arise up on the transitional stage from junior school to the teens. Become the major requirements of activity presence of having a special purpose prospect, unfolded planning, realization of self-control, self-regulation. **Keywords:** emotionally volitional sphere, psychological and pedagogical terms, destructive tendencies, educational activity, self-control, personality

можуть бути визначені нові вимоги до випускників на ринку праці, пов'язані саме з ним. Автор вважає, що багато ідей компетентнісного підходу з'явилися в результаті вивчення ситуації на ринку праці. На нашу думку, визначення вимог, що склалися на ринку праці стосовно спеціалістів економічного профілю, дають змогу використовувати ідеї компетентнісного підходу як підґрунтя визначення зазначеного поняття.

Аналіз науково-теоретичних джерел (Н. Бібік, В. Болотов, Е. Зеєр, Г. Онкович, О. Петров, Д. Равен, О. Савченко, О. Семенов, В. Сериков, А. Хуторський, В. Шадриков та ін.) підтверджує: саме компетентнісний підхід, який не зводиться лише до знаннево-орієнтованого компоненту, а пропонує цілісний досвід вирішення професійних проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, сприяє зміні предметно-центрованої системи освіти на особистісно-діяльнісну і при цьому збереженню її традиційної фундаментальності та універсальності. Незважаючи на низку досліджень (Н. Бібік, В. Болотов, Е. Зеєр, А. Маркова, В. Семенов, В. Сериков, Э. Симанюк, О. Петров, Л. Хоружа, В. Шадриков), цей феномен і сьогодні залишається об'єктом наукових дискусій.

З позицій названого підходу основним результатом професійної підготовки фахівця є формування компетенцій.

Слова „компетенція” та „компетентність” є похідними від слова *компетентний* (від лат. *competo, competens* – досягати, відповідати, підходити), тобто такий, що „має достатні (грунтовні) знання в якій-небудь галузі; з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; має певні повноваження, повноправний, повновладний”.

Грунтовний контекстуальний аналіз різних джерел щодо понять „компетенція” та „компетентність” дав змогу в рамках нашого дослідження зупинитись на таких означеннях: **компетенція** – (від лат. *competo* – добиваюся; відповідаю – підхожу) комплекс знань, умінь і навичок, ціннісних орієнтацій та взаємин, особистісних якостей, досвіду, набутих у процесі навчання та соціалізації, який забезпечує готовність людини до діяльності в певній сфері; **компетентність** – комплекс професійних знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій та взаємин, особистісних якостей, досвіду, набутих у процесі діяльності в певній сфері, який забезпечує здатність людини діяти як у звичайній ситуації, так і в ситуації невизначеності.

Компетентність виступає як усталена соціальна та освітня цінність, зміст якої динамічний та залежить від потреб соціально-освітньої ситуації. Актуальне розуміння феномену компетентності включає всі суб'єктні властивості особистості, що проявляються у діяльності та забезпечують її ефективність.

Аналіз доробок науковців та власний досвід спілкування з керівниками практики студентів, випускниками, що працюють у економічній галузі, студентами, які намагаються знайти роботу вже під час навчання та відвідують співбесіди з роботодавцями, засвідчили, що головний показник якості професійної підготовки утворюється з діалектично пов'язаних частин (знань, практичних вмінь, навичок, досвіду професійної та соціальної діяльності), що, в свою чергу, свідчить про інтегративну природу

компетентності фахівця взагалі, та фахівця економічної сфери, зокрема. Виходячи з цього, ми говоримо про *інтегративну компетентність майбутнього економіста* (ІКМЕ), відповідно визначаючи її сутність та структуру.

Інтегративна компетентність майбутнього економіста – це сформований комплекс економічних знань, практичних умінь і навичок, ціннісних орієнтацій та взаємин, професійних та особистісних якостей, досвіду діяльності в фінансово-економічній та соціальній сферах, набутих у процесі пізнавальної діяльності, який забезпечує здатність майбутнього економіста до професійної діяльності та життя у швидкозмінному суспільстві. Інтегративна компетентність майбутнього економіста розглядається нами в єдності особистісних та діяльнісних проявів феномена та містить такі структурні компоненти: ядро – ключові компетенції майбутнього економіста, і оболонку, яка складається з двох рівноправних частин, – соціальної зрілості майбутнього економіста (включає соціальну спрямованість, соціальну компетентність, соціальну відповідальність та позитивне самовідношення (Я-концепцію)) та професіоналізму майбутнього економіста (включає професійну спрямованість, професійну компетентність, професійну відповідальність, професійну мобільність) (див. рис.).

Як було зазначено раніше, ядро інтегративної компетентності майбутнього економіста складають *ключові компетенції майбутнього економіста*, які ми характеризуємо як сформований комплекс узагальнених знань, практичних умінь, навичок, способів діяльності, здібностей, ціннісних орієнтацій, стилю спілкування, необхідних для нормальної життєдіяльності економіста у професійній та соціальній сферах.

Оболонку інтегративної компетентності майбутнього економіста утворюють соціальна зрілість майбутнього економіста та професіоналізм майбутнього економіста.

Соціальну зрілість майбутнього економіста в межах нашого дослідження розуміємо як якісну характеристику його особистості, що відображає високий рівень розвитку соціально важливих якостей, забезпечує творче входження економіста в різні види соціокультурної ситуації та характеризується соціальною спрямованістю поведінки в усіх сферах життєдіяльності. Концептуальна структура соціальної зрілості майбутнього економіста конкретизується соціальною спрямованістю, соціальною компетентністю, соціальною відповідальністю та позитивним самовідношенням (Я-концепцією). *Професіоналізм майбутнього економіста* в межах нашого дослідження визначаємо як якісну характеристику його особистості, що відображає високий рівень розвитку професійно важливих якостей, забезпечує творче входження економіста в різні види фінансово-економічних ситуацій, розглядається нами в єдності особистісних та діяльнісних проявів феномена як органічно взаємозалежних підсистем, а концептуальна структура професіоналізму майбутнього економіста конкретизується професійною спрямованістю, професійною компетентністю, професійною відповідальністю та професійною мобільністю.

відбуваються і в мотиваційній сфері підлітка, зокрема, у мотиваційній структурі процесу спілкування. Втрачається актуальність відносин із батьками, вчителями; на першому плані – стосунки з однолітками, що пояснюється бажанням належати до будь-якої групи однолітків. Всі перераховані характеристики підліткового віку здатні породжувати серйозні кризові ситуації і як наслідок – психологічна криза підлітків, яка сприяє негативній наркотичній та алкоголічній залежностей, здатності до самогубства, агресії та асоціальної поведінки.

Не випадково проблеми підлітка, на етапі подолання всіх вікових проблем, тісно пов'язані з такими поняттями, як „адаптація”, „соціалізація”, „компетенція”. Психологічний супровід учнів 11-14 років в умовах освітнього закладу передбачає створення умов, за яких у підлітка формуються ключові компетенції, що дозволяють йому бути адаптивним до умов навколишнього світу соціально значущих для дорослих і однолітків.

Які труднощі зустрічає підліток на шляху самовизначення? Коли дитина починає вступати у взаємодію з існуючими суспільними цінностями, вона починає порівнювати свою поведінку з деякими „зразками”. Ці „зразки” вона отримує від найближчого оточення: батьки, вчителі, вихователі та інші дорослі та однолітки. При виникненні у самосвідомості дитини невідповідності між реальною поведінкою і пропонованими зразками формуються негативні стосунки, як до пропонованих цінностей, так і до самого себе. Дитина починає відчувати труднощі у взаєминах з оточуючими людьми, які призводять до тих чи інших форм соціальної дезадаптації, збільшуючи шанс потрапити до групи ризику. Дуже важливо надати таким дітям вчасно психологічну підтримку, навчити їх правильному відношенню до себе та інших. Актуальність психологічної підтримки освітньою практикою обумовлена ситуацією становлення особи підлітка на сучасному етапі. Актуалізація механізмів психологічного захисту в підлітковому віці в більшості випадків пов'язана з виникненням психотравмуючих ситуацій, причому, в підлітковому віці до таких ситуацій може бути віднесена ситуація, коли дитина потрапляє до середньої ланки навчання у загальноосвітній школі.

Труднощі, які виникають у процесі становлення особистості, ускладнюються тим, що розвиток системи психологічної підтримки учасників педагогічного процесу на сьогодні є недостатнім.

Висновки. Психічні проблеми, труднощі спілкування та взаєморозуміння, сакраментальне питання про сенс власного існування хвилюють не тільки підлітків. Але саме в підлітковому віці ці питання і починають виникати. Розвиток особистості - це визнання і реалізація унікальних можливостей, які є у кожної людини. Люди народжуються різними. Повага до самотності людини, культивування її унікальності, що відповідає його природі і відповідає моральним, духовним цінностям, виховання позитивних відносин дитини до самого себе і навколишнього світу - все це має бути головними принципами у роботі з підлітками на заняттях. Все вищезазначене свідчить про особливу актуальність вирішення проблем емоційних переживань в процесі навчальної діяльності і ділового спілкування підлітків. В останні десятиліття кількість публікацій з цього питання дещо обмежена, практично відсутні роботи, які

переходом в середню ланку школи. Це, в свою чергу, породжує у підлітків цілий комплекс психологічних проблем: загальних (обумовлених приналежністю до своєї вікової групи) та індивідуальних (тим або іншим чином пов'язаних з процесом навчання в школі). Це актуалізує необхідність конструювання спеціальної системи психологічної підтримки особи, що розвивається, яка буде сприяти активізації її самозахисних зусиль, реалізації закладеного в ній внутрішнього потенціалу.

Аналіз досліджень. Підлітковий вік, виступаючий предметом багатьох досліджень у вітчизняній і зарубіжній психології, розглядається як перехідний період від дитинства до дорослості, що характеризується неспівпаданням статевого і соціокультурного дозрівання [1. с.34], [2. с.13], [3. с.41] тощо. Основний зміст віку визначається розвитком „Я-образу”, „відчуття дорослості”, ідентичностей (соціально-ролевою, віковою, статевою).

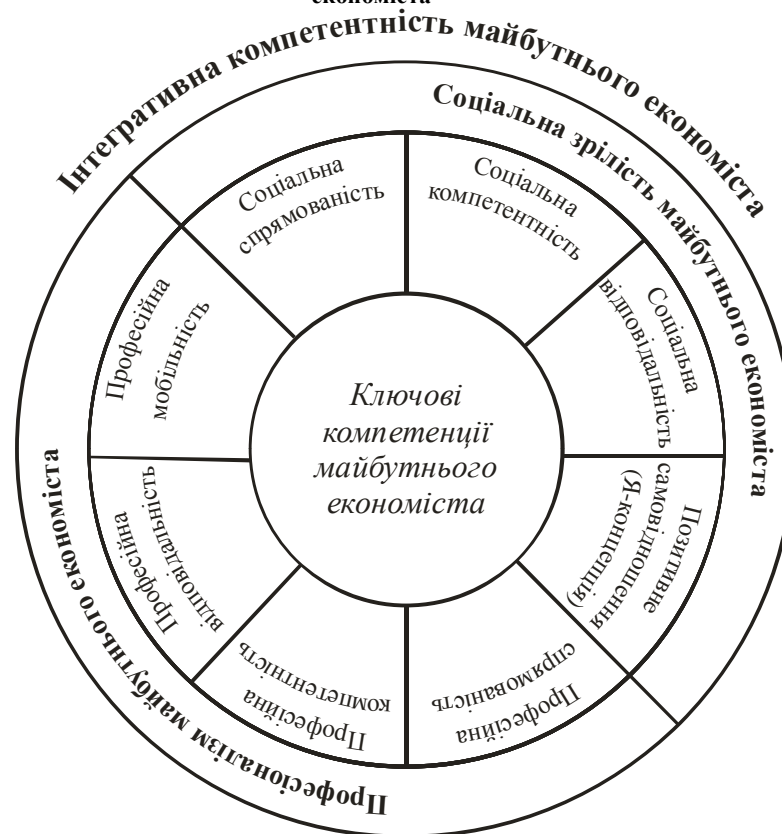
Ідеї активного саморозвитку особи та параметрів її життєздійснення в підлітковому віці представлені в дослідженнях Б. Г. Ананьєва [6. с.12], Л. С. Виготського [1. с.36], О. М. Леонтьєва [3. с.9], В. С. Мухіної [7. с.22], С. Л. Рубинштейна [8. с.61] та ін., показують, що процес оволодіння особою, що розвивається, методами і прийомами саморозвитку складний і суперечливий. Найважливішими умовами його реалізації є свідоме прагнення до рівноваги і гармонії індивіда між собою і навколишнім світом, готовність до кардинальних рішень з власного удосконалення з урахуванням потреб суспільства. В основі даного процесу закладена множинність суперечностей між різнорідними компонентами, різноякісними зв'язками, між готовністю особи до адаптивної і перетворюючої поведінки в нових умовах та інерцією застарілих способів функціонування, коли особа вимушена долати перешкоди, що оточують, тим самим стимулюючи власний саморозвиток.

Аналіз психологічної, соціологічної, філософської та медичної літератури свідчить про те, що відсутність психологічної готовності особи до переживання і подолання психотравмуючих ситуацій негативно впливає на розвиток і етичну соціалізацію особи, що призводить до проблематичної інтеграції підлітків в суспільство (Д. І. Фельдштейн) [9. с.53]. Відповідно, психологічна підтримка підлітків є значущою проблемою сучасної психології, що сприяє виявленню можливостей запобігання деструктивної, саморуйнівної поведінки особи.

Метою даної статті є дослідження психологічної готовності підлітків до переживання і подолання психотравмуючих ситуацій.

Виклад основного матеріалу. Найбільш складним, з точки зору особистісного розвитку дитини, є перехідний підлітковий вік. Загальне зростання особистості підлітка, розширення кола його інтересів, розвиток самосвідомості, новий досвід спілкування з однолітками - все це призводить до інтенсивного росту соціально-корисних мотивів і переживань. Таких як: вміння співчувати, здатність до самопожертви тощо. Значущі проблеми, пов'язані в цей період і з бурхливим розвитком емоційної сфери, це різка зміна настрою та переживання, підвищена імпульсивність, широкий діапазон полярних почуттів - все це пов'язано з „підлітковим комплексом”, які спостерігаються у віці від 11 до 14 років у багатьох дітей. Серйозні зміни

Рис. Структура інтегративної компетентності майбутнього економіста



Наголосимо, що структура ІКМЕ є нелінійною. Такого вигляду структура компетентності набула в результаті кропіткого дослідження її природи, проходячи етап лінійного сприйняття даного феномену.

Ключові компетенції майбутнього економіста, професіоналізм майбутнього економіста та соціальна зрілість майбутнього економіста, що забезпечуються відповідними компетенціями є фундаментом, який дає змогу фахівцю фінансово-економічної сфери гнучко орієнтуватись на ринку праці та бути підготовленим до продовження освіти чи наукової діяльності.

Ці компетенції, виявляючись у поведінці, діяльності людини, стають її особистими якостями, властивостями. Відповідно, вони інтегруються в компетентність, яка характеризується і мотиваційними, і смисловими, і ставленнєвими, і регуляторними складовими, разом з когнітивними (знаннями)

і досвідом.

Висновки. Таким чином, нами виявлено системоутворювальний чинник системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів у вигляді формування інтегративної компетентності майбутнього економіста, який відображає мету і результат зазначеної системи. Важливим наслідком включення результату як вирішального операціонального чинника системи є те, що відразу ж стає зрозумілими механізми включення компонентів до системи, що в подальшому буде використано до відтворення названої системи.

Резюме. В статті зроблено спробу виявлення системо утворювального чинника, який дозволив би перетворити існуючу практику підготовки фахівців галузі економіки і фінансів. Напрямом реформування освіти економістів запропоновано перетворенні існуючої практики їх навчання за рахунок застосування ефекту інтегративності, що призводить до утворення системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, системоутворювальним чинником якої виступає сформованість інтегративної компетентності майбутнього економіста. **Ключові слова:** компетентність, система, системоутворювальний чинник, інтегративна компетентність майбутнього економіста, система інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів.

Резюме. В статье сделана попытка выявления системообразующего фактора, который позволил бы преобразовать существующую практику подготовки специалистов отрасли экономики и финансов. Направлением реформирования образования экономистов предложено преобразование существующей практики их подготовки за счет применения эффекта интегративности, что приводит к образованию системы интегративной профессиональной подготовки будущих экономистов, системообразующим фактором которой выступает сформированность интегративной компетентности будущего экономиста. **Ключевые слова:** компетентность, система, системообразующий фактор, интегративная компетентность будущего экономиста, система интегративной профессиональной подготовки будущих экономистов.

Summary. The article presented attempt of exposure of system's formative factor which would allow converting existent practice specialists's preparation of economy and finances. Direction of reformation economists's education is transformation of existent practice of their studies due to application of integrativ effect, that results in formation of the system of integrativ professional preparation of future economists, the sistem's formative factor of which is formed of integrativ competence of future economist. **Keywords:** competence, system, system's formative factor, integrativ competence of future economist, system of integrativ professional preparation of future economists.

Література

1. Аверьянов А. Н. Системное познание мира / А. Н. Аверьянов. — [Электронный ресурс]. — http://odinvoпрос.ru/lib/averianov_01.php?mode=1&id=0
2. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы : избр. тр. / Анохин Петр Кузьмич. — М. : Наука, 1978. — 400 с.
3. Афанасьев В. Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. — М. :

2. Конышева А. В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку / А. В. Конышева. — Мн. : Четыре четверти, 2005. — 208 с.

3. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / [под ред. М. К. Колковой]. — СПб. : КАРО, 2006. — 224 с.

4. Назаров Н. В. Фундаментальное и профессионально направленное обучение математике как стимуляция интеллектуального развития студентов инженерно-технических специальностей : [Электронное издание] / Н. В. Назаров / Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. Режим доступа до журн. : <http://www.jurnal.org/articles/2008/ped7.html>

5. Сімкова І. О. Навчання професійно орієнтованого діалогу-дискусії студентів інженерних спеціальностей на основному етапі / І. О. Сімкова // Збірник наукових праць „Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі”. — Донецьк : ДонНУ, 2008. — Вип. 10. — С. 228–234.

6. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе : Методология, цели и содержание, творчество : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю. Г. Фокин. — М. : Издательский центр „Академия”, 2002. — 224 с.

Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/fokin/02.php

7. Amaratunga D. Case study methodology as a means of theory building / D. Amaratunga, D. Baldry // Work Study. — 2001. — Vol. 50 No.3, — P. 95–104.

8. Declaration of principles toleration [Електронний ресурс] / Proclaimed and signed by the Member States of UNESCO on 16 Nov. 1995. — [офіц. текст станом на 1 чер. 2009 р.]. — 4 р.

Режим доступа www.unesco.org/cpp/uk/declarations/tolerance.pdf

9. Feagin J. A case for case study / J. Feagin, A. Orum, G. Sjoberg. — NC : University of North Carolina Press. — 1991. — 98 p.

10. Kerbrat-Orecchioni C. Les Actes De Langage Dans Le Discours –Théories Et Fonctionnement / C. Kerbrat-Orecchioni. — Lyon : PPS, 2005. — 200 p.

11. Tellis W. Introduction to case study / W. Tellis // The Qualitative Report. — 1997. — Заголовок з екрану. <http://www.nova.edu/ssss/OR/OR3-2/tellis1.html>

Подано до редакції 29.01.2010

УДК: 371

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ ТА ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ В КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ

*Соловійова Яна В'ячеславівна
аспірант кафедри психології*

РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

Постановка проблеми. Тенденції розвитку сучасного суспільства, що характеризуються підвищенням агресивно насиченої інформації, зміною звичних стереотипів життєдіяльності в соціальній, економічній та ідеологічній сферах, знижують психологічну стійкість підлітків до деструктивних впливів. Учні цього віку, як особлива категорія, найбільшою мірою схильні до згаданих впливів. У підлітковому віці закономірності онтогенетичного розвитку опосередковані суперечностями соціального порядку, що виникли у зв'язку з

досягнення конкретної мети, отримання певних результатів;

2) різномірнева структура навчально-пізнавальної діяльності студентів.

СРС виконується у спеціально відведений час; для неї характерна різноманітність організаційних форм (спільна або індивідуальна діяльність студентів), наявність конкретних результатів, виражених певній (письмовій, усній або комбінованій формі).

Педагогічна психологія і дидактика виділяють декілька ієрархічно організованих рівнів СРС, а саме:

- 1) копіючий,
- 2) напітворчий,
- 3) творчий [2].

Коли студенти ІС отримують завдання знайти основну і додаткову інформацію по темі ПОДД, їх СРС зазвичай проходить в мультимедійному класі, оскільки для виконання завдання їм потрібна мережа Інтернет. Здійснення контролю відбувається викладачем на наступних заняттях, коли студенти презентують знайдену інформацію. За необхідності викладач готує спеціальні дидактичні засоби, але не приймає безпосередньої участі в роботі. Він може надати студентам перелік сайтів де слід шукати інформацію або надати студентам вже готові професійно орієнтовані тексти і презентації, які в якості головної інформації, тоді студенти шукають лише додаткову інформацію з відповідної теми. Тема/проблема, що розглядається в ПОДД повинна бути актуальною з точки зору сучасного виробництва і містити елементи нової інформації невідомої для студентів, щоб зацікавити їх. Даний вид СРС студенти можуть виконувати як групами, так і індивідуально. Потім їм пропонується провести презентацію і ознайомити інших студентів із досягнутими результатами.

Творчий рівень СРС можливий лише тоді, коли у студентів сформовані не лише мовленнєві навички і вміння, але й уміння вирішувати певні комунікативні задачі, тобто стратегічні та більш загальні компетенції. За рівнем самостійності навчальних дій СРС є напітворчою і творчою. У більшості вправ на СРС відсутні зразки виконання та опори, що вимагає від студентів ІС творчого підходу і відповідного аналізу.

Беручи до уваги вимоги до професійної підготовки сучасного фахівця, рекомендуємо розробляти вправи з максимальною професійною орієнтацією для забезпечення можливості ефективного спілкування студентів ІС з зарубіжними колегами і партнерами у своїй майбутній професійній діяльності.

За умови наявності відповідної матеріально-технічної бази (комп'ютерних або мультимедійних класів) і впровадження у навчальний процес відповідного комплексу з метою розвитку умінь ПОДД на основі ПОДД пропонується використовувати електронні варіанти кейсів, подані за допомогою програми Microsoft PowerPoint.

Література

1. Ахвледиани Ю. Т. Методические указания по составлению кейсов. Методические указания [Электронный ресурс] / Ю. Т. Ахвледиани, И.П. Хоминич – М. – 14 с. – Режим доступа : http://www.magistr.rea.ru5_4Case.pdf.pdf – Назва з титул. екрану.

Политиздат, 1980. — 368 с.

4. Луценко Е. В. Количественные меры возрастания эмерджентности в процессе эволюции систем (в рамках системной теории информации) / Е. В. Луценко.—[Электронный ресурс]. — <http://ej.kubagro.ru/2006/05/pdf/31.pdf>

5. Меерович М. И. О терминологии функционально-системного подхода : Материалы научно-методической (очно/заочной) конференции [„Триз-педагогика в системе непрерывного образования“], (Саратов, 29 марта 2005 г.) — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://triz.direktor.ru/>.

Подано до редакції 03.01.2010

УДК 37.091.33: 811.111

КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНОСТІ АНГЛОМОВНОЇ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УСНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

Каменська Ірина Борисівна

старший викладач кафедри іноземних мов

РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із практичними завданнями. Рівневий характер сучасної мовної освіти зорієнтований на вимоги до володіння іноземною мовою в системі рівневих стандартів Ради Європи. Виділення рівнів розвиненості комунікативної компетенції користувача іноземною мовою орієнтоване насамперед на практичну методику, створюючи таксономічну схему кінцевих і проміжних цілей навчання з урахуванням прогресії й безперервності й критеріїв ступеня досягнення навчальних цілей. Удосконалення змісту іншомовної підготовки майбутніх менеджерів, зумовлене соціальним заказом на управлінців, здатних до конструктивної комунікативної діяльності в міжкультурному діловому середовищі, потребує, в свою чергу, виробки чітких критеріїв оцінювання рівня сформованості іншомовних мовленнєвих умінь студентів.

Об'єктивна потреба у визначенні критеріальних орієнтирів результативності навчального процесу з оволодіння майбутніми менеджерами англомовними вміннями усномовленнєвої взаємодії зумовила **актуальність** дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених проблемі.

Проблеми оцінювання результативності іншомовної навчально-мовленнєвої діяльності присвячені дослідження Л. П. Клобукової, В. О. Коккоти, Т. С. Олійник, О. П. Петрашук, Л. F. Bachman, В. J. Carroll, W. M. Rivers, S. J. Savignon. Загальноприйнятним є визначення системи контролю в навчанні іншомовного спілкування як багаторівневої багатокomпонентної системи, в якій процес контролю передбачає моделювання мовленнєвої поведінки, формованої з урахуванням перспективної комунікативної діяльності тестованого [3]. Втім, критерії сформованості кінцевого і проміжних рівнів сформованості англомовної лінгвістичної усномовленнєвої компетенції майбутніх менеджерів залишаються не розробленими. **Метою статті** є розробка критеріїв і відповідних показників рівнів сформованості англомовної лінгвістичної усномовленнєвої компетенції майбутніх менеджерів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мету навчання майбутніх менеджерів англомовної усномовленневої взаємодії визначено як формування прагматичного рівню англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні, що відповідає рівню С1 за загальноєвропейською шкалою рівнів володіння іноземною мовою [1]. Процес формування англомовної лінгвістичної усномовленневої компетенції розглядається як послідовне становлення її мовного, дискурсивного й прагматичного рівнів [2].

Критеріями сформованості мовного рівню англомовної лінгвістичної усномовленневої компетенції виступають характер реалізації мовленневої дії, граматична коректність, фонетична коректність, володіння активним вокабуляром, темп мовлення.

Рівень володіння мовленневою дією оцінюється як високий, якщо студент здатний до здійснення мовленневих дій привертання уваги, формулювання проблеми, демонстрування уваги й готовності до співпраці, висловлювання власного погляду, вираження згоди й незгоди в новій ситуації спілкування, робить до 1-2 незначних граматичних помилок, використовує просодичні засоби вираження модусу при фонематичній коректності мовлення, вільно вживає активний вокабуляр, темп мовлення природний. Володіння мовленневою дією вважається достатнім при здатності до модифікації зразків вербалізації мовленневої дії, допущених 1-2 незначних граматичних помилках, фонематичній коректності, нейтральних просодичних ознаках і природному темпі мовлення з вільним вживанням активного вокабуляру в знайомій ситуації. Рівень володіння мовленневою дією оцінюється як низький, якщо студент репродукує мовленнєві зразки, допускає до 2 значних граматичних і до 2 фонематичних помилок при обмеженому вживанні активного вокабуляру й уповільненому темпу мовлення в знайомій ситуації спілкування. Порівнева характеристика показників за кожним критерієм приведена в таблиці 1.

Показники рівня володіння мовленневою дією

Рівень	Критерії оцінювання				
	Мовленнєва дія	Граматична коректність	Фонетична коректність	Вокабуляр	Темп мовлення
Низький	Репродукція зразка в знайомій ситуації	1-2 значні помилки в знайомій ситуації	1-2 фонетичні помилки в знайомій ситуації	Обмежене вживання в знайомій ситуації	Уповільнений в знайомій ситуації
Достатній	Модифікація в знайомій ситуації	1-2 незначні помилки в знайомій ситуації	Фонематична коректність, нейтральні ознаки в знайомій ситуації	Вільне вживання в знайомій ситуації	Природний в знайомій ситуації
Високий	Перенос в нову ситуацію	1-2 незначні помилки в новій ситуації	Фонематична коректність, просодичне вираження модусу в новій ситуації	Активне вживання в новій ситуації	Природний в новій ситуації

вирішення проблеми, уміння вести дискусію, уміння аргументувати і контраргументувати [11].

Під час виконання вправ кейсів студенти ІС розвивають діалектичне мислення і здатність до міжособистісних контактів, уміння роботи з інформацією тощо.

На сьогодні не існує визначеного стандарту подачі кейсів. Як правило, кейси представляються в друкованому виді або на електронних носіях. Наші кейси буде подано студентам за допомогою програми мультимедіа, яка поєднує у собі переваги текстової інформації й інтерактивного відеозображення, оскільки включення до кейсу фотографій, графіків, діаграм і таблиць робить його більш цікавим і наочним для студентів ІС.

У процесі роботи студентів ІС з кейсом виділяють наступні етапи: 1) ознайомлення студентів ІС з текстом кейсу, 2) аналіз кейсу, 3) організація обговорення кейсу, дискусії, презентації тощо, 4) характеристика, оцінка і підведення підсумків дискусії [7, с. 95-104].

Виконання вправ кейсу може бути організоване у вигляді СРС. Важливо, щоб теоретична частина, на якій базується кейс, була роз'яснена викладачем ІМ або спеціальних дисциплін і зрозуміла студентам ІС.

Обговорення кейсу відбувається через постановку перед студентами питань, які обговорюються в ході ПОДД, що займає особливе місце в процесі роботи студентів з кейсом. У ході дискусії студенти ІС вчать мислити самостійно і аргументувати свою точку зору.

Організація обговорення кейсів звичайно ґрунтується на двох методах: Гарвардському й альтернативному. Гарвардський метод передбачає відкриту дискусію. Альтернативним є метод, зв'язаний з індивідуальним або груповим опитуванням, у ході якого студенти роблять усну оцінку ситуації і пропонують аналіз представленого кейсу, свої рішення і рекомендації, тобто проводять презентацію [1, с. 10]. Під час обговорення кейсу для навчання ПОДД буде використано змішаний метод обговорення, що передбачає відкриті дискусії, оцінки ситуації і презентації.

Кожний кейс містить професійно орієнтовані ситуації, які містяться у вправах, які забезпечують активізацію чотирьох основних компонентів, які ми, слідом за М.К. Колковою, виділяємо у змісті навчання ПОДД: мотиваційного, процесуального, результативного і рефлексивного [3, с. 110-112].

Комплекс вправ для навчання ПОДД повинен також включати як аудиторну роботу, так і самостійну роботу студентів (СРС).

Оскільки, СРС – це особливий вид навчальної діяльності, який характеризується певними зовнішніми і внутрішніми ознаками:

Зовнішніми, організаційними ознаками СРС є:

1) опосередковане керівництво викладача, що виражається у постановці завдання, наданні допомоги і здійсненні контролю, а також у підготовці спеціальних дидактичних засобів для організації цих операцій,

2) відсутність безпосередньої участі викладача у роботі.

До внутрішніх процесуальних ознак СРС належать:

1) активність студентів, яка виявляється у напруженості їх навчальної діяльності, в їх розумових, вольових та фізичних зусиллях, спрямованих на

професійної інформації, її узагальненню, формуванню навичок визначення проблеми і вироблення можливих варіантів її рішення відповідно до встановлених критеріїв [3, с. 110-120].

Підготовка кейса здійснюється на підставі конкретного матеріалу: публікацій професійно орієнтованого змісту, автентичної документації компаній, даних виробничої практики цільової галузі, матеріалів сайтів компаній тощо. Матеріали для кейсу можна одержати також за допомогою наукових статей, монографій і наукових звітів, присвячених певним професійним проблемам. Використання професійно орієнтованої літератури при розробці кейса сприяє визначенню конкретної актуальної ситуації, що дозволяє подати системну, усебічну характеристику предмета дослідження.

Під час відбору матеріалів для кейсу звертають увагу на а) наявність проблеми, б) можливість описати ситуацію з різних боків і в) невідомість прийнятого компанією рішення [1, с. 1].

Особливої значимості кейсу для навчання студентів ІЕЕ додають статистичні розробки, енергозберігаючі проекти, зведення про стан їх розвитку в різних країнах, технічні та енергетичні характеристики підприємств тощо. При цьому дані матеріали можуть відігравати роль безпосереднього інструмента діагностики професійної ситуації, а також можуть виступати матеріалом для розрахунку показників, що найбільш істотні для розуміння ситуації.

Класифікацію кейсів можна проводити також згідно наступних критеріїв:

1) ступеня новизни ситуації і методу рішень, що застосовується в даній ситуації;

2) етапів прийняття рішень, для відпрацювання яких застосовується розгляд конкретних ситуацій;

3) ієрархічного рівня прийняття рішень, оскільки конкретна ситуація розглядається й оцінюється по-різному керівниками різних рівнів;

4) спеціалізації, коли та сама ситуація може розглядатися з позицій різних спеціальностей по-різному [9].

У залежності від поставлених задач у конкретній ситуації кейси поділяють на: 1) практичні кейси, які відбувають абсолютно реальні життєві ситуації; 2) навчальні кейси, основною задачею яких виступає навчання; 3) науково-дослідні кейси. Метою двох перших видів кейсів є закріплення знань і формування навичок самостійного прийняття рішень. Останній орієнтований на здійснення дослідницької діяльності.

Далі розглянемо вимоги до навчального кейса, оскільки вони будуть враховані при подачі наших кейсів. Він повинен задовольняти наступні вимоги: відповідати чітко поставленій меті; ілюструвати декілька професійних аспектів; містити актуальні проблеми; ілюструвати типові професійні ситуації; розвивати аналітичне мислення; сприяти розвитку дискусії; мати декілька вирішень проблеми.

Використання кейсів для навчання ПОДД можна віднести до методів проблемного навчання. Воно має наступні переваги: дозволяє студентам ІС сформулювати навички вирішення реальних професійних проблем і уміння оперувати ними, навички роботи в команді, уміння вибудовувати логічні схеми

Комплексний критерій сформованості дискурсивного рівню англомовної лінгвістичної визначено як володіння мовленнєвою тактикою управлінського дискурсу, що передбачає сформованість таких мовленнєвих тактик: вмотивування діяльності; пропонування; переконання; оцінювання; поради; реактивною тактикою слухача.

При оцінюванні успішності навчальних досягнень урахується ступінь сформованості кожної з перелічених тактик за такими показниками: логічна структурованість мовлення; діапазон мовленнєвих дій; використання непрямих іллокутивних актів; варіювання модусу мовлення; темп мовлення.

Рівень володіння мовленнєвою тактикою оцінюється як високий, якщо студент здатний до власного логіко-композиційного структурування мовлення згідно комунікативної інтенції, здійснює 3-5 різних типів мовленнєвих дій, вживає непрямі іллокутивні акти, варіює модус мовленнєвої тактики згідно соціальної ролі співрозмовника при природному темпі мовлення в новій ситуації. Володіння мовленнєвою тактикою вважається достатнім при здатності до модифікації логіко-композиційної структури мовленнєвої тактики, здійсненні 3-5 типів мовленнєвих дій, модифікації непрямих іллокутивних актів, варіюванні модусу мовленнєвої тактики згідно соціальної ролі співрозмовника при природному темпі мовлення в знайомій ситуації. Рівень володіння мовленнєвою тактикою оцінюється як низький, якщо студент репродукує логіко-композиційну структуру тактики, здійснює до 3 типів мовленнєвих дій, репродукує засоби вираження непрямих іллокутивних актів при обмеженій здатності до варіювання модусу й уповільненому темпу мовлення в знайомій ситуації спілкування. Порівневу характеристику запропонованих показників приведено в таблиці 2.

Показники рівня володіння мовленнєвою тактикою

Рівень	Критерії оцінювання				
	Мовленнєва тактика	Граматична коректність	Фонетична коректність	Вокабуляр	Темп мовлення
Низький	Репродукція в знайомій ситуації	1-2 грубі помилки в знайомій ситуації	1-2 фонетичні помилки в знайомій ситуації	Обмежене вживання в знайомій ситуації	Уповільнений в знайомій ситуації
Достатній	Модифікація в знайомій ситуації	1-2 незначні помилки в знайомій ситуації	Фонематична коректність, нейтральні просодичні ознаки в знайомій ситуації	Вільне вживання в знайомій ситуації	Природний в знайомій ситуації
Високий	Перенос в нову ситуацію	1-2 незначні помилки в новій ситуації	Фонематична коректність, просодичне вираження модусу в новій ситуації	Активне вживання в новій ситуації	Природний в новій ситуації

Критеріями сформованості прагматичного рівню англомовної лінгвістичної усномовленнєвої компетенції виступають володіння

комунікативної стратегією міжособистісної мовленнєвої взаємодії та володіння комунікативною стратегією колективної мовленнєвої взаємодії.

Показниками рівня сформованості комунікативної стратегії міжособистісної мовленнєвої взаємодії є відповідність логіко-композиційної структури комунікативної стратегії макроінтенції; варіювання тактик на різних етапах комунікативного акту; використання метакомунікативних сигналів; варіювання модусу мовлення; темп мовлення.

Рівень сформованості комунікативної стратегії оцінюється як високий, якщо студент здатний до оперативного планування й логіко-композиційного структурування мовлення відповідно до власної макроінтенції, вмє варіювати мовленнєві тактики й модус мовлення залежно від реакції співрозмовника, використовує структури в кожному мовленнєвому кроці при природному темпі мовлення в новій ситуації. Рівень сформованості комунікативної стратегії вважається достатнім при здатності до логіко-композиційного структурування мовлення згідно власної макроінтенції, варіювання мовленнєвих тактик і модусу мовлення, активному використанні структурив при природному темпі мовлення в знайомій ситуації. Для низького рівню характерні нечітка структурованість мовлення, обмежена гнучкість тактичних умінь, обмежене використання структурив (до 3 у комунікативному акті), обмежена здатність до варіювання модусу й уповільнений темп мовлення в знайомій ситуації спілкування. Порівнева характеристика показників приведена в таблиці 3.

Показники рівня володіння комунікативною стратегією міжособистісної взаємодії

Рівень	Критерії оцінювання				
	логічність структури	варіювання тактик	структури	варіювання модусу	темп мовлення
низький	продукована в знайомій ситуації	обмежене в знайомій ситуації	до 3 в знайомій ситуації	обмежене в знайомій ситуації	уповільнений в знайомій ситуації
достатній	модифікована в знайомій ситуації	модифіковані в знайомій ситуації	3-5 в знайомій ситуації	вільне в знайомій ситуації	природний в знайомій ситуації
високий	модифікована в новій ситуації	модифіковані в новій ситуації	3-5 в новій ситуації	вільне в новій ситуації	природний в новій ситуації

Критерієм рівня сформованості комунікативної стратегії колективної мовленнєвої взаємодії виступає ступінь володіння мовленнєвими тактиками аргументативної комунікативної стратегії: оцінювання особистісних якостей; оцінювання результатів діяльності; інтерв'ювання; планування спільної діяльності; інформування; переконання; резюмування. Для оцінювання ступеня володіння кожним компонентом аргументативної комунікативної стратегії

лаконічно презентувати і відстоювати свою точку зору, знаходити компроміс із співрозмовником, розглядати не одне, а декілька вирішень проблеми.

Вважаємо за необхідне для покращення результатів навчання майбутніх фахівців у галузі енергозбереження та енергоменеджменту професійно орієнтованої дискусії формувати і розвивати у них вміння відповідно до етапів навчання ПОДД, яке проводиться у три етапи: 1) інформативно-підготовчий, 2) ситуативно-дискусійний, 3) констатуюче-інтерпретаційний [5, с. 228–234].

На інформативно-підготовчому етапі студенти ІС знайомляться з проблемою ПОДД, забезпечуються мовним і мовленнєвим матеріалом для створення первинних висловів. Поняття, невідомі студентам раніше, уточнюються, збирається і повідомляється основна і додаткова інформація. Основна інформація може міститися в джерелах, поданих викладачем, наприклад, в окремому файлі на CD-RW-диску, що видається студентам на початку навчання. Додаткову інформацію збирають самі студенти, наприклад, на заняттях у мультимедійному класі студенти можуть створювати власні блоги (електронні щоденники) для більш зручного розподілу інформації. Блоги можуть вестися як для обміну інформацією з одногрупниками, так і для обговорення проблем з викладачем. Додаткова інформація може стосуватися теми дискусії в цілому, або певних підтем чи питань, що виникли на інформативно-підготовчому етапі під час загального знайомства з темою або уточнення понять, важливих для вірного розуміння співрозмовників [10, с. 70-75].

На ситуативно-дискусійному етапі відбувається згрупування точок зору студентів, після чого власне починається дискусія. Під час згрупування точок зору студенти можуть розбитися на дві великі групи (максимум 8-9 осіб), якщо існує лише два вирішення проблеми, або на невеликі групи (максимум 3-4 особи), якщо існує декілька рішень. Оскільки ПОДД забезпечує спільну діяльність студентів у процесі вирішення нової для них професійної проблеми, він (ПОДД) повинен проходити в атмосфері доброзичливості і взаємної підтримки, що дозволить студентам не лише одержати нові знання, але й призведе до вищих форм кооперації і співробітництва, що є важливим в умовах професійно орієнтованого навчання.

На констатуюче-інтерпретаційному етапі, з метою посилення взаємоконтролю рівня сформованості мовленнєвих умінь ПОДД і обсягу знань, студенти виступають супервізорами, оскільки вони не лише висловлюють свою точку зору щодо висновків дискусії, а й аналізують проведення дискусії, оцінюють один одного згідно запропонованого переліку критеріїв і висловлюють побажання щодо організації наступних дискусій.

Студенти зможуть оволодіти навичками і вміннями ведення ПОДД, а також отримати необхідні знання за допомогою комплексів вправ, які створено з урахуванням:

1) професійної спрямованості; 2) знань необхідних студентам для ведення ефективної англомовної професійно орієнтованої дискусії; 3) етапів навчання дискусії; 4) кейсової організації матеріалу для навчання дискусії.

Кейс є описом професійної ситуації, підготовленим згідно визначеного формату і призначений для навчання студентів ІС аналізу різних видів

інженера згідно фундаментальних компетенцій професіоналізму, затверджених Радою Європи [8]. Інженер повинен:

- орієнтуватися на нетрадиційні вирішення завдань;
- бути готовим до подолання труднощів;
- усвідомлювати особисту відповідальність за положення справ;
- мати професійну гідність;
- реально оцінювати свою кваліфікацію;
- усвідомлювати потреби в безперервному підвищенні своєї компетентності;
- бути готовим до прийняття раціональних рішень у відповідальних ситуаціях;
- гуманістично осмислювати технічні проблеми [6, с. 70].

Низка дослідників (Л. А. Баранова; Л. Н. Борисова; М. Г. Давлетшин; В. Н. Дружинин; Л. Н. Собчик) відзначає, що студентам ІС спеціальностей властивий розвиток невербального інтелекту, у структуру якого включені здібності до конструктивної діяльності, більш розвинені просторові уявлення, інноваційне і формально-логічне мислення, сполучення синтетичного і аналітичного мислення, що потрібно брати до уваги при розробці комплексу вправ для навчання ПОДМ.

Інноваційне мислення інженера націлене на з'єднання гуманістичних, економічних і сучасних науково-технічних підходів до вирішення актуальних проблем виробництва. У такому ракурсі інноваційне мислення інженера представляється як готовність свідомості професійно орієнтуватися в економічній політиці. Інженер розуміє механізм упровадження досягнень технічної творчості в реальну економіку й ефективно працює над практичним засвоєнням нових технічних розробок.

Інженери широко і активно використовують „допонятійні” форми мислення, які є носіями евристичного потенціалу, а отже – можливості прояву креативного початку. Без цього неможливо формування теоретичного рівня мислення. Формуванням усіх цих механізмів на ряду з прикладними науками покликані займатися і гуманітарні, і насамперед навчання ІМПС [4, с. 1].

Успішний професійно орієнтований діалог-дискусія (ПОДД) характеризується гнучкістю засобів аргументації і множинністю вибору. Під час ПОДД у студентів ІС істотно розвиваються теоретичне мислення, уміння абстрагуватися і роботи узагальнення, уміння ставити чіткі запитання іноземною мовою (ІМ), що сприяє формуванню і розвитку гнучкої, здатної радикально перебудуватися координації дій, активізації і розвитку механізмів розуміння і зародження смислу, тобто синтезу.

При організації навчання ПОДМ на базі ПОДД студентів ІС необхідно враховувати комунікативні та професійні навички і вміння потрібні майбутнім фахівцям у галузі енергозбереження та енергоменеджменту для ведення ПОДД.

Для навчання мовленнєвих навичок і вмінь створення ПОДД слід ознайомити студентів ІС із суттю цього виду діалогічного висловлювання, з особливостями його ведення, а також лінгвістичними характеристиками на рівні лексики, граматики, фонетики і стилістики. Для ефективного ведення ПОДД слід навчити студентів не лише слухати, але й „чути” співрозмовника,

колективної мовленнєвої взаємодії використовуються кількісні показники, загальні для всіх тактик, та специфічні якісні показники.

Кількісними показниками, поданими в таблиці 4, виступають мовна нормативність і темп мовлення.

Кількісні показники рівня володіння комунікативною стратегією колективної мовленнєвої взаємодії

Рівень	Низький	Достатній	Високий
Показник			
Мовна нормативність	до 4 суттєвих помилок	до 4 незначних помилок	1-2 незначні помилки
Темп мовлення	уповільнений	природний	природний

Якісні показники за мовленнєвими тактиками такі: а) для тактик оцінювання особистих якостей і результатів діяльності: низький рівень – констатування без аргументації, використання прямих іллокутивних актів; достатній і високий рівні – наведення аргументів-прикладів із сумісної діяльності, використання непрямих іллокутивних актів; б) для тактики інтерв'ювання: низький рівень – репродукування пропонованих запитань / нерозгорнутих відповіді на запитання; достатній – варіювання пропонованих запитань з урахуванням особистості респондента / відповіді на запитання в 2-3 фрази; високий – формулювання власних доречних запитань з урахуванням особистості респондента / емоційно окрашені розгорнуті відповіді на запитання; в) для тактики планування спільної діяльності: низький рівень – реактивне мовлення (мовленнєві дії погодження / заперечення); достатній – ініціативне мовлення (мовленнєві дії пропонування, оцінювання, погодження / заперечення); високий – ініціативне мовлення (мовленнєві дії пропонування, оцінювання, погодження / заперечення, делегування повноважень, узгодження, корекції спільної стратегії); г) для тактики інформування: низький рівень – репродуктивне, неструктуроване мовлення; достатній – репродуктивне, логічно структуроване мовлення з додаванням власних прикладів; високий – творче, логічно структуроване мовлення з використанням додаткових джерел; д) для тактики переконання: низький рівень – репродукція аргументів із пропонованих текстів для читання, використання прямих іллокутивних актів; достатній – додавання власних прикладів, використання непрямих іллокутивних актів; високий – модифікація стратегії переконання з урахуванням особистості партнера; ж) для тактики резюмування: низький рівень – репродукція засвоєного фрейму, не виражена власна оцінка, володіння резюмованою інформацією невпевнене; достатній і високий – варіювання засвоєного фрейму, виражена власна оцінка, володіння резюмованою інформацією впевнене.

На всіх етапах формування англійської лінгвістичної усномовленнєвої компетенції майбутніх менеджерів контроль результативності навчального процесу здійснюється в ході критеріального спостереження за навчально-мовленнєвою діяльністю студентів у знайомій ситуації, новій ситуації, під час командного й групового обговорювання досвіду спілкування.

Висновки з даного дослідження та подальші перспективи. Запропоновані критерії та показники рівнів сформованості англомовної лінгвістичної усномовленнєвої компетенції майбутніх менеджерів відповідають змісту навчання професійно-мовленнєвої взаємодії в управлінському дискурсі, організованого як послідовне оволодіння типовими мовленнєвими діями, мовленнєвими тактиками і комунікативними стратегіями. Об'єктивність оцінювання забезпечується відповідністю критеріїв структури змісту навчання на рівні формованих знань, навичок і вмінь студентів, сукупність яких складає комплексний феномен англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів.

Резюме. Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена об'єктивною потребою у визначенні критеріальних орієнтирів результативності навчального процесу з оволодіння майбутніми менеджерами англомовними вміннями усномовленнєвої взаємодії. У статті запропоновано комплексні критерії та відповідні показники сформованості мовного, дискурсивного і прагматичного рівнів англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів: володіння мовленнєвою дією, мовленнєвою тактикою та комунікативною стратегією управлінського дискурсу. **Ключові слова:** рівневі критерії та показники, мовленнєва дія, мовленнєва тактика, комунікативна стратегія.

Резюме. Актуальность исследуемой проблемы обусловлена объективной потребностью в определении критериальных ориентиров результативности учебного процесса по овладению будущими менеджерами англоязычными умениям устного речевого взаимодействия. В статье предложены комплексные критерии и соответствующие показатели сформированности языкового, дискурсивного и прагматического уровней англоязычной лингвистической компетенции в устной речи будущих менеджеров: владение речевым действием, речевой тактикой и коммуникативной стратегией управленческого дискурса. **Ключевые слова:** уровневые критерии и показатели, речевое действие, речевая тактика, коммуникативная стратегия.

Summary. Research relevance lies in the objective necessity of defining criteria-based checking points for the productivity of the teaching process aimed at future managers' mastering the skills of the English language professional oral interaction. The article suggests complex criteria and corresponding indicators of the language, discursive and pragmatic levels of the future managers' English language linguistic competence in oral speech being formed: speech action, speech tactic and communicative strategy acquisition. **Keywords:** level criteria and indicators, speech action, speech tactic, communicative strategy.

Література

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Каменська І. Б. Модель формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів / І. Б. Каменська // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – 2009. – Вип. 165. – С. 96–100.

інженера складають не тільки спеціальні технічні знання і уміння, але й ряд нетрадиційних для студентів ІС компетенцій: уміння працювати в багатопрофільній команді, володіння прийомами ефективної аргументації/контраргументації, іншомовною комунікативною компетенцією, розуміння професійної і етичної відповідальності прийняття інженерних рішень, здатність до аналізу і критики прийнятих рішень, розуміння необхідності навчання протягом усього життя.

Вивчення особливостей зарубіжного досвіду (А. Drougas 2002, Т. Dudley-Evans 1998, А. Fenner 2001, А. Hasselgreen 2003, R. Healey 1996, Т. Hutchinson 1996, Z. Kone 2007, R. Mackay 2001, F. Oser 2001, J. Palmer 2001, P. Robinson 2005, А. Waters 1996, S. Zoppy 2003) щодо методики навчання професійно орієнтованої діалогічного мовлення (ПОДМ) студентів ІС дозволило зробити висновок, що навчання професійно орієнтованої дискусії повинно відбуватися з урахуванням спеціалізації і професійних якостей студентів ІС, складу їх мислення і фундаментальних компетенцій їх професіоналізму.

Використання професійно орієнтованої дискусії, як засобу підвищення ефективності англомовного спілкування, дасть змогу майбутнім фахівцям у галузі енергозбереження та енергоменеджменту, що мають рівень В1+, розвивати вміння диференційованого підходу до предмету обговорення з урахуванням комунікативної мети партнерів, аналітичного підходу до обліку і оцінки суб'єктивних і об'єктивних чинників проблеми в комплексі, вести (розпочати, завершити, продовжити, змінити напрям тощо) дискусії пов'язані із професійною сферою, працювати в багатопрофільній команді, критично оцінювати власно прийняті рішення; отримати знання необхідні для вирішення професійних завдань, усвідомлення особистої відповідальності за прийняті професійні рішення, реальної оцінки своєї кваліфікації і підвищення компетентності, прийняття раціональних або нетрадиційних рішень залежно від професійної ситуації.

При навчанні ПОДМ необхідно враховувати шість напрямків спеціалізації професійних якостей майбутніх фахівців у галузі енергозбереження та енергоменеджменту: проектування технічних об'єктів, виробництво, експлуатація технічних засобів, дослідження в сфері технічних наук, керування підрозділами, інструкторсько-методичне забезпечення виробництва і застосування технічних об'єктів. Усі напрямки пропонують студентам вирішувати цілком нові професійні задачі, така діяльність має місце коли студенти генерують нову інформацію, що не впливає прямо із сприйнятої щойно [6, с. 30–45].

З „технічної” точки зору інженер – це працівник, що може творчо використовувати наукові знання, проектувати і будувати промислові підприємства, машини, устаткування, розробляти виробничі методи, використовуючи різні інструменти, конструювати ці інструменти, добре знаючи принципи їх дії й прогнозувати їх поведінку у відповідних умовах. Гуманітарний зміст інженерної діяльності характеризують його професійні компетенції [8].

Тому далі ми розглянемо основні загально професійні вміння сучасного

in *Higher Education: European View* (pp.65 – 69). Barcelona: Universitat de Barcelona. – 2003.

11. Van der Wende M., Van de Ven M. A mirror of Europe: The Use of ICT in Higher Education. / M. Van der Wende, M. Van de Ven. In M. Van der Wende, M. Van de Ven (Eds), *The Use of ICT in Higher Education* (pp. 18 – 19). Utrecht: Lemma Publishers. – 2003.

Подано до редакції 28.01.2010

УДК 372.881.111.1:37.02

**МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ
АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ДИСКУСІЇ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ЕНЕРГОЗБЕРЕЖЕННЯ ТА
ЕНЕРГОМЕНЕДЖМЕНТУ**

*Сімкова Ірина Олегівна
Національний технічний університет України
„Київський політехнічний інститут” (Київ)*

В Україні існує велика кількість ВНЗ, що надають освіту в сфері енергозбереження та енергоменеджменту. Випускники інститутів і факультетів працюють експертами з питань ефективного використання енергоресурсів, пропонують консалтингові та інжинірингові послуги. Вони можуть працювати енергоаудиторами та інспекторами в енергетичному секторі, керівниками, провідними спеціалістами структурних підрозділів на підприємствах і в організаціях електроенергетики паливно-енергетичного комплексу, гірничодобувної промисловості, будівництва та експлуатації міських підземних споруд, в установах для проведення екологічного моніторингу. Більшість кафедр залучають до участі в зарубіжних програмах TASIC і USAID студентів інженерних спеціальностей (ІС) починаючи з ІV курсу. Тому студенти ІС ІV курсу, як ніколи, відчують потребу в удосконаленні знань, навичок і вмінь іншомовного професійно орієнтованого спілкування.

Студентів спеціальності „енергоменеджмент” було обрано, тому що в сучасних умовах питання співпраці з зарубіжними країнами, англомовними у тому числі (Великобританія, Канада, США, Австралія, Нова Зеландія тощо), задля збереження і накопичення енергоресурсів України постає особливо гостро. Якщо взяти енергетичний ринок України за 100 %, то на сьогодні існує близько 20% компаній, які займаються енергопостачанням (наприклад, НЕК „Укренерго», НЕК „Київенерго”); 30% компаній, які виробляють електроенергію (наприклад, ДП „Енергоринок”), 40% компаній, які займаються модернізацією енергетичних об'єктів (наприклад, НАЕК „Енергоатом”), і кожна з них частково займається розробкою та упровадженням енергозберігаючих проектів. Незважаючи на це, в Україні до цих пір енергозберігаючі проекти, якщо і розробляються на локальному рівні, то широкого впровадження не мають, але політика нашої країни вимагає від науковців йти у ногу з часом. А це означає конструктивний діалог і активну співпрацю з іноземними компаніями, які мають досвід у цій сфері діяльності.

Сьогодні відповідно до вимог виробництва професіонограму сучасного

3. Петрашук О. П. Теоретичні основи тестового контролю іншомовної комунікативної компетенції учнів середньої загальноосвітньої школи (на матеріалі англійської мови) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання: германські мови” / О. П. Петрашук ; Київськ. нац. лінгвістичн. ун-т. – К., 2000. – 38 с.

Подано до редакції 03.02.10

УДК 37.091.33: 811.111

**КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ КОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
МАЙБУТНЬОГО ФІЛОЛОГА**

*Каменський Олександр Іванович
кандидат педагогічних наук, доцент,
зав. кафедри іноземних мов*

*Єваторійського інституту соціальних наук
РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із практичними завданнями. В умовах прискорення інтеграційних процесів у світовому освітньому просторі, перебудови національної системи вищої освіти, зумовленої входженням країни до Болонського процесу, зростають вимоги до вторинної мовної особистості фахівців, змінюється її зміст і поширюється сфера її актуалізації, що потребує вдосконалення змісту й організації викладання циклу дисциплін іншомовної підготовки у вищій школі. Цим завданням найповніше відповідає комунікативно-когнітивний підхід до навчання дорослих іноземних мов та циклу дисциплін філологічної підготовки, який концептуально походить із розуміння розумово-мовленнєвого процесу як єдності процесів розумової та мовленнєвої діяльності [2], а також із визначення комунікативної поведінки як способу узвичаювання комунікативної свідомості, опосередкованого інофонною системою когнітивних схем, предметних значень і соціально-культурних стереотипів [4; 5].

Посилення когнітивної спрямованості філологічної підготовки у вищій школі вимагає включення до змісту навчання, поряд із системою спеціальних знань, іншомовних навичок і вмінь, когнітивних навичок і вмінь, які є компонентом тезаурусу вторинної мовної особистості [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених проблемі. Проблему формування когнітивних умінь досліджували Г. А. Атанов, Є. С. Полат, А. В. Соловов, А. С. Числова, А. Борк, Д. Каммінгз, С. Л. Маккей, якими розроблено загальну класифікацію когнітивних умінь особистості без врахування специфіки професійно-комунікативної діяльності.

Проблема розробки дихотомії когнітивних умінь, які підлягають цілеспрямованому формуванню у процесі становлення вторинної мовної особистості майбутнього філолога, а також критеріїв їхньої сформованості ще чекає на своє вирішення.

Мета статті полягає у систематизації когнітивних умінь, сформованих у процесі становлення вторинної мовної особистості майбутнього філолога, і розробці відповідних критеріїв оцінювання ступеню їхньої сформованості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно положень когнітивної психології [1; 6; 7], когнітивні вміння особистості підрозділяються на чотири групи: базові вміння, які визначають когнітивні здібності особистості; методологічні вміння, які регламентують підхід до пізнання; загальні вміння, які виконують організаційні, забезпечувальні й виконавчі функції у процесі розуміння, запам'ятовування і зберігання нової інформації; предметні когнітивні вміння, специфічні для певного напрямку діяльності, які базуються на розвинених базових, методологічних і загальних вміннях.

За Г. А. Атановим [1], до базових когнітивних умінь належать вміння спостерігати, встановлювати аналогії, зіставляти й протиставляти факти й явища, порівнювати нове з раніше відомим, використовувати прийоми мислення (індукцію і дедукцію), абстрагування, конкретизацію, аналіз, синтез), структурувати, систематизувати й класифікувати інформацію.

До методологічних когнітивних умінь відносять виділення в об'єкті предмету вивчення, виявлення причин і наслідків, урахування кількісного та якісного боків явища, виявлення і вирішення протиріч, перехід від всебічного розглядання до конкретного, об'єктивно-реальний підхід до дійсності, розглядання явища з урахуванням умов його існування, формулювання цілі діяльності, вибір відповідних способів, засобів і методів досягнення висунутої мети, відділення суттєвого від несуттєвого, виявлення загальних закономірностей, перетворення й перегрупування виучуваного матеріалу.

Загальні когнітивні вміння – це вміння планувати й організувати свою діяльність у цілому, організувати свої дії відповідно до складеного заздалегідь плану, доводити почату справу до кінця, здійснювати самоконтроль, накопичувати й систематизувати знання, формулювати уточнюючі питання, шукати й виправляти свої помилки, робити висновки.

До предметних когнітивних умінь, сформованих у процесі становлення вторинної мовної особистості майбутнього філолога, належать вміння зіставляти й протиставляти мовні явища, виділяти в кожному з них спільні ознаки й називати їх, об'єднувати явища за спільними ознаками, диференціювати явища, систематизувати мовні явища, співвідносити форму мовної одиниці з її функцією, знаходити інформацію за змістом, довідником і словником, виділяти у прочитаному або почутому головні ідеї та опорні поняття, виявляти зв'язки між фактами, закономірностями й поняттями, розбивати за змістом й групувати матеріал, самостійно формулювати висновки з прочитаного або почутого, конспектувати прочитане або почуте, інтерпретувати прочитане або почуте згідно широкого і вузького контексту, інтерпретувати прочитане або почуте згідно поставленого завдання. Сукупність перелічених когнітивних умінь і здатність до їх актуалізації у процесі когнітивної діяльності розглядається як когнітивна компетенція майбутнього філолога.

Оскільки формування когнітивних і комунікативних умінь вторинної мовної особистості є взаємозалежним і взаємозв'язаним процесом, перелічені когнітивні вміння мають бути сформованими на протязі двох перших років навчання у вищому закладі філологічної освіти, які вважаються базовими. Надалі комплекс сформованих когнітивних умінь буде вдосконалюватися

мира. В этой святы рассматриваются направления, по которым высшие учебные заведения осуществляют инновацию своей деятельности, изучаются особенности использования преподавателями информационных технологий в своей деятельности, определяются факторы, которые глобально влияют на уровень информатизации высшего образования в стране. **Ключевые слова:** информационные технологии, высшее образование, преподаватели.

Summary. The article studies main trends of the information technologies' introduction in the higher education of different countries in the world. It considers directions of innovating the educational institution activity, particularities of their implementation by teachers in their activity. The study defines factors which produce global impact upon the level of the higher education informatization in the country. **Keywords:** information technologies, higher education, teachers.

Література

1. Секрет І.В. Досвід впровадження дистанційних форм навчання у США / І.В. Секрет. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Ред. Кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та інші. – Умань: СПД Жовтий, 2008. – Випуск 24. – с. 67-72

2. Adams P., Banks M., Chase M., Herrold M. A Comparison of Student Use of Digital and Communication Technology at Two University. / P. Adams, M. Banks, M. Chase, M. Herrold. *Communication Culture and Language review*, 1(2), n.s. – 2007.

3. Centre for Educational Research and Development (CERI). E-learning in Tertiary Education. Where do we stand? Paris: OECD. – 2005.

4. Centre for Educational Research and Development (CERI). New Millenium Learners in Higher Education: evidence and Policy Implications. Paris: OECD. – 2009.

5. Collis B., van der Wende M. Models of technology and Change in Higher Education. An international comparative survey on the current and future use of ICT in Higher Education. / B. Collis, M. van der Wende. Enschede: CHEPS, University of Twente. – 2002.

6. Dede C. Foreword. / C. Dede. In G. Salawal, J.B. Caruso & M.R. Nelson (Eds.), *The ECAR Study of Undergraduate Students and Information Technology*, 2007 (Vol. 6). Boulder, CO: Educause

7. Education Network Australia. ICT and Educators Market Research (2008). Higher Education / Education Network Australia. [Електронний ресурс]. Режим доступу: Education.au <http://www.edna.edu.au/edna/go>.

8. Flather P., Huggins R. *Europaem survey*. Oxford: Future of European Universities Project. DaimlerChrysler Services AG / P. Flather, R. Huggins. – 2004.

9. Ipsos Mori. Student Expectations Study. Key findings from online research and discussion evenings held in June 2007 for the Joint Information Systems Committee / Mori Ipsos. London: Joint Information Systems Committee (JISC). – 2007.

10. Pedro F. Virtual Learning Environments in Higher Education: Institutional Issues. / F. Pedro. In M. Barajas (Ed.), *Virtual Learning Environments*

впливає на вибір студента університету в Європі, тоді як в американському суспільстві даний аспект набув суттєвої важливості.

4. Не зважаючи на низку заходів, що були здійсненні країнами Європи для реалізації положень Болонської конвенції, домінуючим підходом викладання у вищих навчальних закладах континентальної Європи залишається формат лекцій, а не інтерактивне спілкування викладачів та студентів, що може розглядатися як наслідок впливу різних факторів, зокрема: кількість студентів у групі, методологія викладання, яка наголошує важливість комунікації викладача та дидактичних навичок, або поєднання обох тощо.

Висновки. Підбиваючи підсумки викладеного вище, можна зробити наступні висновки:

- не зважаючи на наявність відмінностей вищої освіти в різних країнах світу, впровадження інформаційних технологій в освітній простір відбувається за спільними тенденціями, а саме: розробка інфраструктури та забезпечення доступу до інформаційних технологій, забезпечення аудиторій необхідним інноваційним обладнанням, створення віртуальних навчальних середовищ, надання технічної та методичної допомоги студентам і викладачам, розробка цифрового змісту та навчальних ресурсів;

- попри складності, що виникали на початкових етапах впровадження електронного навчання, сучасні викладачі демонструють зміну ставлення до інформаційних технологій та застосовують інновації у своїй діяльності для проведення наукових досліджень, викладання та спілкування зі студентами, пошуку навчальних ресурсів, взаємодії з колегами, адміністрування (оцінювання, доповіді), особистісного розвитку тощо.

- основними чинниками, що визначають розбіжності у тому, наскільки природним та розповсюдженим є навчання за допомогою електронних засобів, є: технологічний контекст та загальна комп'ютерна грамотність населення країни, державні інвестиції та політика стосовно провадження інформаційних технологій у навчання, витрати на навчання студентів, конкуренція між навчальними закладами країни, концепція викладацької діяльності у вищих навчальних закладах.

Перспективним напрямком подальших досліджень електронного та дистанційного навчання може стати вивчення концептуальних положень викладання дисциплін з використанням дистанційних форм навчання, спрямованого на формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Резюме. Статтю присвячено дослідженню основних тенденцій впровадження інформаційних технологій у системи вищої освіти різних країн світу. У цьому зв'язку розглядаються напрями, за якими вищі навчальні заклади здійснюють інновацію своєї діяльності, вивчаються особливості використання викладачами інформаційних технологій у своїй діяльності, визначаються чинники, що глобально впливають на рівень інформатизації вищої освіти у країні. **Ключові слова:** інформаційні технології, вища освіти, викладачі.

Резюме. Стаття посвящена исследованию основных тенденций внедрения информационных технологий в системы высшего образования разных стран

інтегрально з удосконаленням загальних комунікативних і професійно-комунікативних умінь студентів, забезпечуючи вищий рівень вмотивованості й автономності когнітивної діяльності майбутніх філологів.

Згідно рівневого підходу до іншомовної освіти, прийнятому в європейському освітньому середовищі, пропонуються такі послідовні рівні формування когнітивної компетенції майбутнього філолога як комплексу когнітивних умінь, необхідних для опанування професією:

- 1) інтродуктивний рівень А-1, формований у першому семестрі;
- 2) елементарний рівень А-2, який має бути сформованим у другому семестрі;
- 3) пороговий рівень Б-1, формований у третьому семестрі;
- 4) пороговий просунутий рівень Б-2, який має бути сформованим у четвертому семестрі.

Послідовність формування компонентів когнітивної компетенції майбутнього філолога забезпечується зростаючою когнітивною складністю змісту навчання згідно принципам систематичності й доступності.

Критерієм сформованості інтродуктивного рівня когнітивної компетенції майбутнього філолога виступає здатність студента до здійснення таких когнітивних дій: виділення в об'єкті предмету вивчення; формулювання мети діяльності; вибір способів і засобів її досягнення; здійснення адекватного самоконтролю; співвіднесення і протиставлення фонетичних і просодичних мовних явищ; виділення й домінування категоріальних ознак мовних явищ; співвіднесення форми й функції мовної одиниці; встановлення фонемно-графемних відповідностей; перетворення за аналогією; знаходження іншомовної інформації за змістом, довідником, словником; виділення ключових слів у прочитаному або почутому.

Критерій сформованості елементарного рівня когнітивної компетенції майбутнього філолога визначається як здатність до актуалізації таких умінь: планування й організація самостійних навчальних дій; зіставлення нової навчальної інформації з раніше засвоєною; виділення суттєвої інформації від несуттєвої; подолання міжмовної та внутрішньомовної інтерференції; виявлення зв'язків між фактами, закономірностями та поняттями; складання плану відтворення прочитаного та почутого; конспектування рідною та іноземною мовами прочитаного та почутого; реферування й анотування прочитаного та почутого.

Критерієм сформованості порогового рівня когнітивної компетенції майбутнього філолога є здатність і готовність до ефективного здійснення таких когнітивних дій: знаходження й виправлення власних і чужих мовних, мовленнєвих, змістових, логічних і соціокультурних помилок; виявлення загальних закономірностей; дедуктивне та індуктивне визначення структури усного й письмового дискурсів; виділення головних ідей, опорний поняття у прочитаному або почутому; логічне структурування за змістом і групування матеріалу; інтерпретація прочитаного або почутого згідно комунікативно-когнітивного завдання; співвіднесення набутої інформації із широким і вузьким соціально-культурним контекстом.

Критерій сформованості порогового просунутого рівня когнітивної компетенції майбутнього філолога визначається як здатність до актуалізації у власній когнітивній діяльності таких умінь: самостійне накопичення й систематизація спеціальних знань; перетворення й перегрупування навчального матеріалу відповідно до вирішуваного навчального завдання; систематизація мовних і мовленнєвих явищ за формою і функцією; вибір й адекватне ситуації спілкування варіювання стратегій комунікативної взаємодії; сприйняття й декодування комунікативної інтенції інципієнта усного й письмового тексту.

Висновки з даного дослідження та подальші перспективи. Інтеграція цілей формування когнітивної компетенції у зміст професійної підготовки майбутніх філологів, розробка її компонентної структури та критеріїв сформованості проміжних рівнів когнітивної компетенції дозволяє здійснювати цілеспрямований розвиток когнітивних здібностей і когнітивних умінь студентів на всіх етапах навчального процесу як основи неперервного поширення тезаурусу вторинної мовної особистості майбутнього філолога. Перспективним шляхом дослідження уявляється розробка якісних і кількісних показників за кожним критерієм сформованості когнітивної компетенції майбутнього філолога та їх конкретизація відповідно до специфіки фахових дисциплін.

Резюме. У дослідженні обґрунтовується необхідність включення когнітивних умінь до змісту професійної підготовки майбутнього філолога. У статті визначається поняття когнітивної компетенції та її місце в структурі вторинної мовної особистості майбутнього філолога. Запропоновано рівні формування когнітивної компетенції майбутнього філолога та визначено відповідні критерії її сформованості. **Ключові слова:** когнітивна компетенція майбутнього філолога, вторинна мовна особистість, рівні становлення когнітивної компетенції, критерії сформованості когнітивної компетенції.

Резюме. В исследовании обосновывается необходимость включения когнитивных умений в содержание профессиональной подготовки будущего филолога. В статье определяется понятие когнитивной компетенции и ее место в структуре вторичной языковой личности будущего филолога. Предложены уровни формирования когнитивной компетенции будущего филолога и определены соответствующие критерии ее сформированности. **Ключевые слова:** когнитивная компетенция будущего филолога, вторичная языковая личность, уровни становления когнитивной компетенции, критерии сформированности когнитивной компетенции.

Summary. The necessity of including cognitive skills into the teaching content of future philologists' professional training has been grounded in the research. The concept of the cognitive competence and its place in the future philologists' secondary language personality structure have been defined in the article. Levels of developing future philologists' cognitive competence have been suggested and corresponding criteria have been defined. **Keywords:** future philologists' cognitive competence, secondary language personality, levels of developing cognitive competence, cognitive competence formation criteria.

Германією та Норвегією [5].

Компаративні дослідження освіти в країнах Європи свідчать, що вищі навчальні заклади Англо – Саксонських країн значно просунулися у розвитку електронного та дистанційного навчання порівняно з континентальними країнами [4]. Дослідниками виокремлюються чотири основні причини відмінності статусу інформаційних технологій та електронного навчання у даних країнах, а саме:

1. Технологічний контекст та загальна комп'ютерна грамотність населення. Згідно досліджень 2003 р. країн Європейського союзу (15 на той час), Швейцарії та США, загальна комп'ютерна грамотність населення США, Данії та великої Британії у тричі вища, ніж у Португалії, яка продемонструвала найнижчі показники.

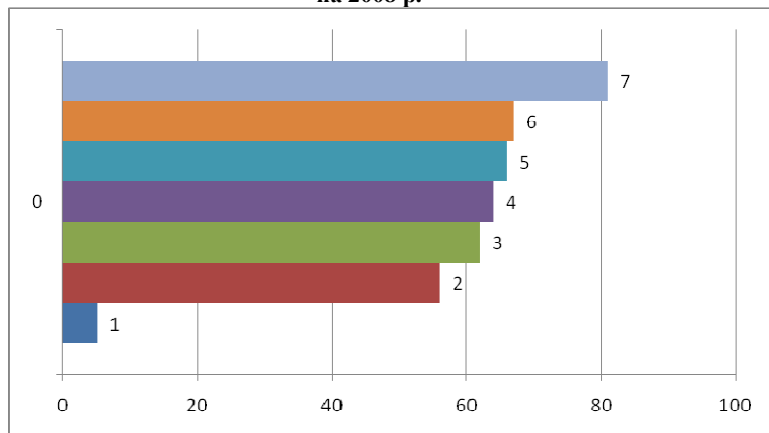
2. Інвестиції у технології, витрати на навчання студентів, що в більшості Європейських країн залежить від держави, чия політика у вищій освіті має своїм пріоритетом наукові дослідження, а не навчальну діяльність. За даними опитування Австралії, 30% респондентів не можуть використовувати інформаційні технології у повному спектрі їх потенцій із-за недоліків у інфраструктурі, низької надійності обладнання. Уряди деяких Європейських країн (Австрії, Фінляндії, Франції, Германії, Греції, Люксембургу, Португалії) розробили державні стратегії впровадження електронного навчання в університетах, у той час як інші держави не мають власної програми або інтегрувалися в значно більші проекти. Впровадженню електронного навчання також сприяють державні проекти та програми (наприклад, UKeU у Великій Британії, Campus Numerique у Франції тощо).

3 Конкуренція між навчальними закладами, яка значно вища, наприклад, в Америці, ніж у Європейських країнах. Досвід перебування у гуртожитках значно менший у студентів континентальної Європи, аніж Англо – Саксонських країн. Тому вищі навчальні заклади континентальної Європи не демонструють схильності до обладнання гуртожитків тим самим набором інформаційних засобів, який пропонується у інших країнах. В університетах із значним відсотком студентів, що мешкають у гуртожитках, зазвичай час навчання та відпочинку накладаються, тому забезпечення інформаційними технологіями для задоволення потреб усіх мешканців містечка є необхідним заходом. Відмінність у підходах до технологічного оснащення у гуртожитках є очевидною при порівнянні австралійських та американських студентів, які віддають перевагу розважанню та спілкуванню через MySpace та Facebook [2]. Так само технологічні вимоги європейських студентів можуть в цілому дуже відрізняються від їх американських колег. За даними дослідження восьми європейських університетів з Чеської Республіки, Франції, Німеччини, Італії, Нідерландах та Великої Британії 2003 р., майбутні студенти не розглядають важливість наявності інформаційних технологій у вищому навчальному закладі під час вибору університету [8]. Дослідження Великої Британії 2007 р. свідчать, що половина майбутніх студентів цікавиться щодо наявності інформаційних технологій у навчальному закладі за їх вибором, тоді як інші не вважають це за визначальний чинник. Отже, інноваційні технології для загального вжитку у вищому навчальному закладі не є тим чинником, що

За дослідженнями в Австралії у 2008 р., 90% викладачів вищої освіти вважають Інтернет дуже важливим інструментом у їх роботі не тільки в дослідницьких цілях, але й для підвищення рівня викладання та навчання, запровадження нових навчальних ресурсів для студентів (Мал. 1) [7].

Мал.1

Використання мережі Інтернет викладачами вищої освіти в Австралії на 2008 р.



1 – наукові дослідження; 2 – викладання та спілкування зі студентами; 3 – пошук навчальних ресурсів для студентів; 4 – взаємодія з колегами; 5 – адміністрування (оцінювання, доповіді); 6 – особистісний розвиток; 7 – інші.

Згідно європейських досліджень, серед викладачів університетів, що використовують інформаційні технології у своїй діяльності, виокремлюються такі групи [8]:

- ентузіасти (12%), які проводять три та більше годин на тиждень за розробкою електронних навчальних матеріалів, тоді як більшість співробітників (58%) витрачають одну годину чи менше;
- прагматики, що розуміють цінність використання інформаційних технологій як для студентів, так і для викладачів та відчують себе достатньо комфортно, збільшуючи їх застосування;
- скептики (17%), які неохоче ставляться до інновацій та навіть демонструють неприйняття.

На думку Dede, зрушення у застосуванні інформаційних технологій викладачами не можна назвати надто революційними, оскільки загалом викладачі використовують ті потенції інновацій, які допомагають автоматизувати звичні форми викладання та просунулись у розширенні звичних способів спілкування та здобуття досвіду [6].

Згідно перших компаративних досліджень, проведених В. Collis та М. van der Wende, впровадження інформаційних технологій у систему вищої освіти є значно поширенішим в Австралії, США та Нідерландах у порівнянні з

Література

1. Атанов Г. А. Обучение и искусственный интеллект, или основы современной дидактики высшей школы / Г. А. Атанов, И. Н. Пустынникова ; под ред. Г. А. Атанова. — Донецк : Изд-во ДонНТУ, 2004. — 50 с.
2. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Николай Иванович Жинкин. — М. : Политиздат, 1982. — 250 с.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и личность : [моногр.] / Юрий Николаевич Караулов. — 6-е изд. — Москва : ЛКИ, 2007. — 261 с. : схем.
4. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / Алексей Алексеевич Леонтьев. — М. : Смысл, 1997. — 287 с.
5. Прохоров Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев : [моногр.] / Юрий Евгеньевич Прохоров. — 4-е изд. — М. : УРСС, 2006. — 224 с.
6. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / Андрей Викторович Хуторской. — М : Изд-во МГУ, 2003. — 416 с.
7. Cummins J. Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society / Jim Cummins. — Ontario, CA : CAFE, 1996. — 115 p.

Подано до редакції 03.02.10

УДК 377.6 (430)

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПІДВИЩЕНИХ ПРОФЕСІЙНИХ УЧИЛИЩАХ
НІМЕЧЧИНИ**

*Козак Тетяна Богданівна
викладач німецької мови,
аспірантка Тернопільського національного
педагогічного університету імені В. Гнатюка
Тернопільський національний
економічний університет (м. Тернопіль)*

Актуальність. Глобалізація соціально-економічних процесів, орієнтація України на входження до європейського освітнього простору зумовлюють доцільність вивчення зарубіжного досвіду у різних галузях суспільного життя, в тому числі, й у галузі професійної освіти. Аналіз досягнень і прорахунків інших країн дасть змогу оптимізувати процес професійної підготовки кваліфікованих фахівців в Україні. У цьому контексті значний інтерес становить досвід Німеччини, де професійна освіта має багатолітні традиції. Актуальність вивчення досвіду професійної підготовки фахівців у цій країні підтверджується тим, що вона займає лідерські позиції з розробки і впровадження міжнародних стандартів професійної освіти; успішно забезпечує підготовку висококваліфікованих спеціалістів як для власних потреб, так і для європейських підприємств.

Проблема професійної освіти Німеччини є предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників: Н. Абашкіної, І. Акімової, Г. Андрощука, Л. Бикасової, В. Кларіна, Р. Арнольда, У. Бека, Х. Беннера,

В. Грайнерта, Г. Грунера, А. Келя, Г. Кершенштайнера, В. Лемперта, С. Мунха, Н. Ничкало, Г. Патцольда, Х. Фюра, Р. Цедлера, О. Щербак, В. Штратенверта та інших.

Аналіз здійснюваного нами дослідження свідчить, що структура системи професійної освіти Німеччини є диференційованою, про це свідчить наявність великої кількості професійних освітніх закладів. Інтерес для нашого дослідження становлять *підвищені професійні училища (Berufsoberschule)*.

Мета дослідження полягає у вивченні особливостей змісту й організації професійної підготовки учнів у підвищених професійних училищах Німеччини.

Підвищені професійні училища – це, як правило, училища із повним тижневим навантаженням (Vollzeitschule) і терміном навчання два роки. Такі училища функціонують переважно у таких федеральних землях: Баварія, Баден-Вюртемберг, Берлін, Бремен, Нижня Саксонія, Рейланд-Пфальц, Шлезвіг-Гольштейн..

У федеральній землі Баден-Вюртемберг підвищені професійні училища мають назву *технічні підвищені училища (Technische Oberschule)*.

Доцільно зауважити, що основним контингентом цих училищ є випускники дуальної системи освіти, котрі планують у майбутньому оволодівати вищою освітою. Необхідною умовою вступу до цього навчального закладу є:

- 1) закінчена середня освіта першого ступеня;
- 2) закінчена професійна освіта, що здобувалась щонайменше протягом двох років, або стаж роботи не менше п'яти років.

Навчання у підвищених професійних училищах здійснюється за багатьма напрямками підготовки, однак основними є такі: „Економіка”, „Техніка”, „Сільське господарство”, „Соціальне забезпечення/Художнє конструювання”, „Харчування і домашнє господарство/Соціальний догляд і домашнє господарство” [2; 3; 4].

Перш ніж приступити до навчання у підвищеному професійному училищі, учням необхідно протягом року відвідувати підготовчі курси (Vorkurs) або підготовчий клас (Vorklasse). На навчання до підготовчих класів допускаються особи, котрі закінчили реальну школу або мають закінчену професійну освіту в професійних школах. Усім іншим необхідно скласти вступні тести з математики, німецької та англійської мови. Середня кількість одержаних балів має бути не нижче 4 (табл. 1). Кількість тижневого навантаження у підготовчих класах становить 36 годин.

На навчання до підготовчих курсів приймаються переважно особи, котрі мають закінчену середню освіту першого ступеня. Навчання відбувається щосуботи або протягом тижня у післяобідній час і здійснюється з таких предметів: „Німецька мова”, „Математика”, „Англійська мова”.

Середня кількість одержаних балів з кожного навчального предмета, яка дозволить учням продовжити навчання у підвищених професійних училищах має складати не менше 4-х балів. У іншому разі старшокласники не зможуть продовжити навчання далі.

Таблиця 1

Визнання професорсько-викладацьким складом цінності та законності дистанційного навчання

	Державні ВНЗ	Приватні неприбуткові ВНЗ	Приватні комерційні	Загальний показник
Згоден з цінністю та законністю	70,5 %	50,9 %	51,4 %	59,6 %
Ставлюсь нейтрально	18,3 %	21,5 %	31,5 %	21,3 %
Незгоден	11,3 %	27,6 %	16,0 %	18,7 %

Той факт, що у державному секторі показник позитивного відношення до дистанційних форм навчання значно вищий, можна пояснити тим, що державні ВНЗ мали на той час більше досвіду і практики впровадження такої форми освіти [1]. За даними на 2007 рік, 81% від загальної кількості ВНЗ США пропонували щонайменше один курс дистанційного навчання або змішаний курс; 34% ВНЗ мали повністю сформовану систему надання дистанційної освіти; 97% відсотків державних ВНЗ пропонували щонайменше один дистанційний курс навчання або змішаний курс, а 49% мали завершену програму навчання, котра реалізувалась у дистанційному режимі (Таблиця 2).

Таблиця 2.

Форми дистанційного навчання, які запроваджувались у ВНЗ США

	Державні	Приватні неприбуткові	Приватні комерційні	Загальний показник
Дистанційне навчання + змішане навчання	80,2 %	36,7 %	21,2 %	5,6 %
Виключно дистанційне навчання	12,5 %	17,8 %	23,7 %	16,0 %
Виключно змішане навчання	3,8 %	17,1 %	6,6 %	9,6 %
Жодного не пропонується	3,4 %	28,4 %	48,5 %	18,8 %

За дослідженнями 2003 р. у Європі, викладачі частіше працюють у мережі вдома, ніж студенти. Так, 83% респондентів вдома опрацьовують електронну пошту, і 52% мають прямий доступ до внутрішньої мережі університету. Зазначається, що 95% викладацького складу мають персональні комп'ютери, з них 91% користується електронною поштою для спілкування з колегами, 86% - з адміністративними працівниками, 78% - із студентами, та 78% - з друзями. 10% респондентів стверджують, що ніколи не відвідують внутрішню мережу навчального закладу [4].

Таблиця 1

**Шкала оцінювання успішності учнів
підвищених професійних училищ Німеччини**

	відмінно			добре			задовільно		
бали	15	14	13	12	11	10	9	8	7
%	100	>/= 95	>/= 90	>/= 85	>/= 80	>/= 75	>/= 70	>/= 65	>/= 60
	достатньо			недостатньо			незадовільно		
бали	6	5	4	3	2	1	0		
%	>/= 55	>/= 50	>/= 45	>/= 35	>/= 20	>/= 10	<		

- Розробка інфраструктури та забезпечення доступу до інформаційних технологій. На першій стадії цього процесу надавався доступ до мережі Інтернет тільки у відведених місцях (бібліотеки, комп'ютерні зали), на другій стадії доступ до внутрішньої мережі університету та Інтернет забезпечувався у будь-який час та з будь-якого місця через персональний комп'ютер або ноутбук.

- Забезпечення аудиторій необхідним інноваційним обладнанням, серед яких: комп'ютер, проектор, інтерактивна дошка, доступ до Інтернету та внутрішньої мережі університету.

- Створення віртуальних навчальних середовищ, за допомогою яких кожен студент має доступ до навчально-методичних матеріалів, адміністративної інформації. За даними 2003 р., ці види інтранету були настільки популярними, що тільки 14% студентів з восьми різних європейських університетів, що приймали участі у дослідженні, не мали досвіду в їх використанні [8]. Поряд з цим розробляються платформи дистанційного навчання як через окремі курси, так і комплексні навчальні програми для залучення більшої кількості студентів до навчання.

- Надання технічної допомоги студентам як новий напрям у діяльності навчальних закладів, що сприяло консолідації наявних інформаційних технологій та бібліотек.

Допомога носить як технічний, так і навчальний характер і здійснюється з залученням студентів старших курсів;

- Навчання викладачів, технологічна та методична підтримка, являє собою суттєву проблему, яка полягає у тому, щоб розробити механізми залучення викладацького складу до ефективного використання засобів електронного навчання в аудиторіях та участі до викладання у віртуальному навчальному середовищі.

- Розробка цифрового змісту та навчальних ресурсів, які носять характер окремих інформаційних складових, що можуть використовуватись викладачами для розробки власного електронного навчально-методичного забезпечення дисциплін [11].

На вимогу сучасності викладачі вищих навчальних закладів також звертаються до використання інформаційних технологій у своїй діяльності, хоча загалом їх спроби не спрямовані на полегшення навчання студентів та мають на меті виконання окремих видів викладацької діяльності, серед них: використання мережі, щоб отримати доступ до навчальних матеріалів, конспектів, методичних рекомендацій, списків необхідної літератури тощо. При цьому припущення, що більшість викладачів у системі вищої освіти є, так званими „чужинцями” у віртуальному просторі, може бути вірним тільки з точки зору їх віку, а не з позиції їх навичок користування інформаційними засобами та компетентностями. У порівнянні з вчителями початкових і середніх шкіл, викладачі вищої освіти, як правило, є добре освіченими у користуванні інформаційними технологіями.

За даними досліджень в США на 2003 рік, більше ніж чверть фахівців із приватних неприбуткових навчальних закладів виразили сумніви щодо цінності та законності такої форми освіти (Таблиця 1) [1].

На першому році навчання підвищеного професійного училища учні проходять випробувальний термін, що охоплює перше півріччя першого року навчання. Він вважається успішно складеним за умови, якщо: а) старшокласник одержав з усіх обов'язкових предметів не менше 5 балів; б) у випадку, якщо учень одержав з одного обов'язкового навчального предмета від 1-го до 4-х балів, то в такому разі йому необхідно компенсувати цю оцінку за рахунок іншого обов'язкового предмета, з якого необхідно одержати не менше 10 балів або з двох обов'язкових предметів по 7 балів. Успішність з навчальних предметів „Спорт” і „Основи здоров'я” до уваги не береться.

Якщо учень не пройшов випробувального терміну, то він зобов'язаний залишити навчання у підвищеному професійному училищі. Повонитися на навчання неможливо.

Аналіз навчальних програм професійних підвищених училищ федеральної землі Баварія показав, що до числа обов'язкових предметів, де напрямом професійної підготовки є „Економіка”, належать „Релігія/Етика”, „Німецька мова”, „Англійська мова”, „Історія”, „Соціологія”, „Математика”, „Технологія”, „Вчення про економіку підприємств із статистикою”, „Вчення про народне господарство”, „Економічна інформатика”. Кількість тижневого навантаження старшокласників становить від 32 до 36 годин [1; 2].

На другому році навчання підвищеного професійного училища є обов'язковим написання наукової семестрової роботи. Навчальний предмет, з якого буде написано наукову роботу, та тему роботи учень обирає разом з викладачем. Одночасно із захистом наукової роботи передбачено обов'язкове складання усного іспиту з того навчального предмета, з якого ця робота написана. Оцінка одержана на іспиті складає третину оцінки при захисті наукової роботи [3].

Навчання у професійних підвищених училищах закінчується складанням випускних іспитів. Випускники складають 4 письмових і 4 усних іспити з таких навчальних предметів: „Німецька мова”, „Англійська мова”, „Математика” і обов'язковий предмет залежно від обраного напрямку освітньої підготовки (наприклад, якщо напрям підготовки – „Техніка”, то іспит складають з навчального предмета – „Техніка” або „Фізика”).

Після успішного складання випускних іспитів учні одержують атестат встановленого зразка про закінчення професійного підвищеного училища, який

дозволяє оволодівати вищою освітою у спеціальних ВНЗ або, за умови вільного володіння двома іноземними мовами, у будь-якому ВНЗ Німеччини [3; 4]. Першою, обов'язковою іноземною мовою є англійська, другою (на вибір) – французька, іспанська, італійська, російська, латинська чи турецька. Однак не у всіх професійних підвищених училищах є такий широкий вибір другої іноземної мови; в більшості з них практично можливо вивчати лише французьку мову [1].

Результати здійсненого нами дослідження свідчать, що протягом останнього десятиліття спостерігається незначна тенденція до збільшення кількості бажаючих навчатися у підвищених професійних училищах. Кількість старшокласників у них зросла від 5 256 (1992 р.) до 19 252 осіб (2007 р.) [5, с. 20].

Отже, результати проведеного нами дослідження свідчать, що підвищені професійні училища Німеччини, не дивлячись на невелику їхню кількість, займають важливе місце у системі середньої освіти другого ступеня Німеччини, оскільки забезпечують можливість випускникам професійних навчальних закладів дуальної системи освіти оволодівати у майбутньому вищою освітою.

Резюме. У статті охарактеризовано особливості організації професійної підготовки старшокласників у підвищених професійних училищах Німеччини.

Резюме. В статті характеризовані особливості професійної підготовки старшокласників у підвищених професійних училищах Німеччини.

Summary. This article characterizes the main features of organizing professional education of high school students in higher vocational schools of Germany.

Література

1. Berufsoberschule [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 3.12.2008 : <<http://de.wikipedia.org/wiki/Berufsoberschule>>. – Загол. з екрана. – Мова нім.
2. Berufsoberschule [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 3.12.2008 : <http://www.mk.niedersachsen.de/master/C26620_N12333_1579_L20_D0.html> – Загол. з екрана. – Мова нім.
3. Berufsoberschule an der Georg-Schlesinger-Schule [Електронний ресурс] – Режим доступу : 05.12.2008 : <<http://www.gs-schule.de/osz/uploads/media/Berufsoberschule.pdf>> – Загол. з екрана. – Мова нім.
4. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Rahmenvereinbarung über die Berufsoberschule, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.11.1976 i.d.F. vom 01.02.2007 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 3.12.2008 : <<http://www.kmk.org/doc/beschl/rvbos00-06-16.pdf>>. – Загол. з екрана. – Мова нім.
5. Statistisches Bundesamt // Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. – Wiesbaden, 2007. – 319 S.
6. Statistisches Bundesamt Deutschland – Statistisches Jahrbuch 2009 [Електронний ресурс]. – Wiesbaden, 2009. – Режим доступу : 05.12.2009 : <<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms>>. – Загол. з екрана. – Мова нім.

Подано до редакції 21.01.2010

інформатизації освіти, зокрема досвіду зарубіжних країн у даному напрямку, є актуальною на сучасному етапі становлення вітчизняної концепції дистанційної освіти.

Мета та завдання статті. Вибір проблематики зумовив мету даного дослідження, а саме: провести аналіз основних тенденцій впровадження інформаційних технологій у вищих навчальних закладах різних країн світу.

За визначенням Pedro, основна мета вищих навчальних закладів при впровадженні навчальних платформ із застосуванням інформаційних технологій обумовлена наступними чинниками:

- а) модернізація та трансформація діяльності закладу з метою пристосування його специфіки та стратегічного розвитку до нових потреб суспільства, економіки та політики,
- б) поліпшення та інтенсифікація комунікації між усіма членами університетської спільноти,
- в) поліпшення доступу до програм та управлінських служб університету,
- д) забезпечення студентів доступом до якісного навчального досвіду [10].

Дана мета реалізується у чотирьох напрямках [4]:

1. Обов'язкова присутність сайту та порталу вищого навчального закладу в мережі Інтернет, що сприяє не тільки покращенню спілкування університетської спільноти, але й приверненню уваги потенційних абітурієнтів.

2. Управління, адміністрування та фінансування є тими сферами, куди інвестування у формі інноваційних технологій проводиться першочергово та є прозорим з точки зору їх кінцевого результату.

3. Наукові дослідження як сфера впровадження інформаційних технологій з точки зору захисту дисертацій та забезпечення доступу до відповідних наукових джерел. Університетські бібліотеки набули цифрового формату, де функції допомоги користувачам у пошуку необхідної інформації та її організації набувають більшого поширення, ніж створення каталогів та збереження літератури.

Викладання та навчання залишається найменш розробленою сферою з точки зору інвестицій у формі інноваційних технологій із-за відсутності чіткого уявлення стосовно їх результативності. Поряд з цим, кожен університет європейського простору незалежно від форми власності та специфіки діяльності створив власну електронну платформу управління навчальним процесом.

У сфері навчальної діяльності вищими навчальними закладами було запроваджено низку заходів, щоб не тільки задовольнити технологічні вимоги викладання окремих дисциплін та наукових розробок у даних галузях, але й щоб збільшити доступ до інноваційних технологій як на території навчального закладу, так і через мережу Інтернет.

Аналіз досвіду вищих навчальних закладів різних країн світу з проблем впровадження інноваційних технологій у навчальну діяльність свідчить, що даний процес здійснювався такими паралельними шляхами [4]:

УДК 378.147

ЗАГАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ТЕНДЕНЦІЙ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН

Секрет Ірина Володимирівна
кандидат психологічних наук, доцент,
зав. кафедри іноземних мов,
Дніпродзержинський державний
технічний університет (м. Дніпродзержинськ)

Постановка проблеми. Загальносвітовий процес глобалізації є об'єктивною реальністю сьогодення, що обумовлює необхідність певної уніфікації процесів, явищ та змісту різних сфер життєдіяльності суспільства. У даному зв'язку особливої актуальності набуває проблема уніфікації освіти, для вирішення якої була підписана Болонська угода. Як учасниця цього процесу, Україна повинна застосовувати загальноприйняті у світі підходи до визначення змісту та форм вищої професійної освіти, його рівня та якості.

У даному контексті важливим є вивчення досвіду країн світу на їх шляху модернізації вищої освіти, зокрема з питань інформаційних технологій, електронного та дистанційного навчання, що сприятиме розробці національної концепції інноваційної навчальної діяльності студентів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Останнім часом вища освіта та процеси її модернізації стали об'єктом дослідження багатьох вітчизняних науковців, зокрема: система вищої освіти США та Канади (А. Г. Андрощук, М. І. Артиш, Я. Г. Гулецька, Н. Г. Іванов, М. Т. Левочко, І. Н. Литовченко, В. М. Манько, І. В. Секрет, ін.), специфіки функціонування систем вищої освіти в різних країнах Західної Європи (Л. І. Зязюн, В. І. Луговий, І. В. П'янкоська, А. В. Ржевська, Ж. В. Таланова, ін.), західний досвід провадження дистанційного та електронного навчання (Є. О. Архипова, Н. Г. Гончарова, Н. В. Волкова, П. В. Кряжева, В. І. Луговий, А. Ю. Михайлюк, І. А. Сахневич, В. К. Сидоренко, І. В. Секрет, В. Ю. Стрельников, А. В. Федоров, ін.).

У зарубіжних дослідженнях проблеми сучасної вищої освіти розглядаються у наступних аспектах: мотивація навчання (Muela J.A., Sabelnikova N., Schoor C., Soegijardjo W., ін.), психологічні та педагогічні чинники навчальних досягнень (Armaudova V., Burton L., Dermitzaki I., Kumar P., Overmier J. Bruce, Sekowski A., ін.), особливості використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі (Blinnikova I., Linek S., Mason L., Tang T. L.-Ping, Tulis M., Zahn C., ін.), дистанційне навчання (Barzilai S., Diaz D., Grinberg M., Hogg J., Hristova E., Ikeda M., Martens T., ін.), психолого-педагогічні чинники становлення, формування та розвитку саморегульованого навчання (Castello M., Ito T., Kaplan A., Lei L., Otto V., ін.), реформування вищої освіти у світлі суспільних процесів та Болонської конвенції (Arthur L., Braun E., Roberts R., Schaerer H., Schulze R., ін.), епістемологія наукового мислення (Charoula A., Porsch T., Stahl E., Tsai Ch., Yang X., ін.), навчання протягом життя (Dresel M., Schober B., Salmela-Aro K., Schmidt M., Spiel Ch., ін.) та багато інших.

Однак не зважаючи на низку останніх публікацій, дослідження проблеми

УДК 378.1:811.111

ІНТЕГРАЦІЯ ТЕОРЕТИЧНОЇ І ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Коноваленко Тетяна Василівна
кандидат педагогічних наук
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь)

Постановка проблеми. Розглядаючи протиріччя між сучасними вимогами суспільства до якостей професійного досвіду вчителя іноземної мови та станом його сформованості у нинішніх випускників вищих педагогічних навчальних закладів, слід зазначити, що основними недоліками є: недостатнє володіння теоретичним блоком професійно значущих знань; відсутність інтегрованого курсу, який би дозволяв поєднати інформацію, яку отримують студенти в процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу в єдиний блок; відсутність цілеспрямованого контекстного навчання, покликаного створити професійно-педагогічне середовище, де студенти могли б зробити спроби у ситуаціях квазі-професійної діяльності; відсутність засобів допомоги майбутнім фахівцям у ситуаціях підвищеної професійної складності.

Аналіз досліджень і публікацій. Склад педагогічних умінь та професійного досвіду вчителя розглядався великою кількістю вчених. Проте у межах нашого дослідження найбільше нас зацікавив підхід до виділення педагогічних умінь на основі етапності здійснення педагогічної діяльності, тобто дій вчителя на етапах постановки, конструктивного вирішення й самоаналізу прийнятих педагогічних рішень (А. Мудрик, О. Петровський, М. Скаткін, О. Щербаков та ін.). Цією групою вчених зазначається, що педагогічні вміння вчителя складаються з: умінь переносити відомі вчителю знання, варіанти рішення, прийоми навчання й виховання в умови нової педагогічної ситуації; умінь знаходити для кожної педагогічної ситуації нове вирішення; умінь створювати нові елементи педагогічних знань та ідей і конструювати нові приклади розв'язання конкретної педагогічної ситуації.

Що ж стосується структури педагогічного досвіду вчителя іноземної мови, то на основі виділення комунікативного, адаптивного та моделюючого рівнів володіння іноземною мовою, С. Роман, К. Саломатов, С. Шатілов вважають, що на практичних заняттях з іноземної мови доцільно застосовувати саме навчально-професійні завдання, які сприятимуть оволодінню студентами іноземною мовою з перспективою подальшої передачі набутих знань і умінь їх майбутнім учням [2, с. 21]. Автори зазначають, що комунікативний рівень передбачає практичне опанування іноземною мовою як засобом усного та писемного спілкування „для себе” і є основою двох наступних рівнів. На адаптивному рівні студенти вчать виділяти в іноземній мові об'єкти навчання, передбачати ступінь труднощів у засвоєнні їх учнями та враховувати можливість їх появи, а також враховувати рівень знань учнів та умови навчання. На моделюючому рівні виявляються вміння проектувати та створювати навчально-мовленнєві ситуації відповідно до мети уроку, змісту мовного матеріалу та мовленнєвого досвіду учнів.

Розглядаючи особливості застосування навчально-пізнавальних та

навчально-професійних завдань у процесі фахової – англійської – підготовки вчителя іноземної мови, С. Роман зазначає, що саме такий тип завдань сприяє професіоналізації навчання, проблемність їх сприяє формуванню професійно-педагогічного мислення майбутніх спеціалістів, а створення мотиваційної основи дій забезпечується за посередництвом того, що студенти діють в умовах, подібних до реального середовища педагогічного спілкування, вони самостійно розв'язують комунікативні та пізнавальні завдання. Отже, навчально-професійні завдання розглядаються автором як синтезована модель, яка виконує подвійну функцію – спілкування та навчання, що й спонукає студентів до активної іншомовної мовленнєвої діяльності в реально створюваних умовах навчання учнів [2, с. 22].

Крім того К. Саломатов та С. Шатілов вважають, що для перевірки рівня сформованості тих чи інших педагогічних умінь необхідно перевірити наявність у студентів теоретичних знань і сформованість основних понять з курсу педагогіки та уміння застосовувати ці знання в єдності зі знаннями базових і суміжних з педагогікою навчальних дисциплін у процесі розв'язання типових педагогічних задач [3, с. 14].

Зважаючи на досвід методичної науки і спираючись на ідеї контекстного навчання фахівців, запропоновані А. А. Вербицьким [1], розглянемо конкретні шляхи до надання студентам можливостей щодо практичного використання теоретичних знань. Адже більш якісним вважається процес, коли „знання набуваються не про запас, а в контексті моделі майбутньої діяльності, життєвої ситуації” [4, с. 14], оскільки тільки вдале поєднання – „теорія + практика = уміння” – дозволить сформувати особистість ефективного педагога.

Метою даної статті є дослідження проблеми створення можливостей для поєднання теоретичного і практичного блоків у межах професійної підготовки вчителя англійської мови. Показано шляхи подібної інтеграції за допомогою мікровикладання і моделювання педагогічних ситуацій у межах контекстного навчання.

Виклад основного матеріалу. Як свідчать спостереження за навчально-виховним процесом у школі, зазвичай сучасні вчителі у переважній більшості відчують ті чи інші проблеми під час здійснення своєї професійної діяльності. Тому під час професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, крім формування вмінь і навичок власне володіння мовою, а також закладення методичного каркасу, слід урахувати і можливі труднощі, які стосуються нетипових педагогічних ситуацій. Для того, щоб сформувати обов'язкові для всіх педагогів вміння і навички у фаховій підготовці існують навчальні предмети психолого-педагогічного циклу, а методичні – методика викладання іноземної мови та, частково, практичний курс іноземної мови. В цілому вважається, що практичний курс іноземної мови покликаний вдосконалити вміння і навички практичного володіння мовою. Проте саме в цій навчальній дисципліні закладено величезний потенціал, завдяки якому студенти отримують цінний досвід використання знань з теоретичних дисциплін у практичній професійно спрямованій діяльності. Подібний підхід сприяє поєднанню теоретичних і практичних фахових дисциплін. Тому ми вважаємо, що інтеграція базових знань з проблем професійно-педагогічного та

до організації групової навчальної діяльності учнів: компетентнісний підхід / С. В. Ратовська // Науковий вісник МДУ. Педагогічні науки [збірник наукових праць за ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти]. – Миколаїв : МДУ, 2008. – Випуск 20. Том 1. – С. 148–157.

4. Ратовська С. В. Організація групової навчальної діяльності молодших школярів (з досвіду роботи вчителів початкових класів АРК) / С. В. Ратовська // Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка [ред. кол. Т. Біленко (головний редактор), М. Чепіль та ін.]. – Дрогобич : РВВ ДДПУ ім. І. Франка, 2009. – Випуск 19. Педагогіка. – С. 171–181.

5. Ратовська С. В. Стан підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів / С. В. Ратовська // Педагогічні науки. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2009. – Ч. II. – С. 151–158.

6. Ратовська С. В. Модель підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності / С. В. Ратовська // Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 5-7 квітня 2007 р., м. Ялта : збірник наукових статей. – Вип. 3. Ч. 2. – Ялта : РВВ КГУ, 2007. – С. 3–7.

7. Ратовська С. В. Значення курсу педагогічної майстерності при підготовці майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів / С. В. Ратовська // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи [збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Ред. кол. Н. С. Побірченко (гол. ред.) та інші]. – Умань : РВЦ „Софія”, 2008. – Випуск 25. – С. 26–32.

8. Ратовська С. В. Мета та завдання спецкурсу „Групова навчальна діяльність молодших школярів” / С. В. Ратовська // Наукові записки : збірник наукових статей Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. – К. : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – Випуск LXIX (69) – С. 169–177.

9. Ратовська С. В. Управління пізнавальною активністю студентів у процесі групової роботи / С. В. Ратовська // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Львів, 2009. – Вип. 25. Частина II. – С. 300–307.

10. Ратовська С. В. Педагогічна практика як чинник підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів / С. В. Ратовська // Вісник Прикарпатського університету : зб. статей.– Івано-Франківськ : ПНУ імені В. Стефаника, 2008. – Вип. XXIV. – С. 143–151.

Подано до редакції 29.01.2010

завдання повністю виконано, однак проведене дослідження не висвітлює всіх аспектів проблеми. Подальшого розгляду потребують дослідження умов та шляхів підвищення рівня технологічної компетентності сучасного вчителя початкових класів у процесі післядипломної педагогічної освіти та самоосвіти.

Резюме. У статті викладено результати дослідження підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності молодших школярів. Автором доведено, що впровадження моделі реалізації запропонованого комплексу педагогічних умов дозволило сформулювати належний рівень технологічної компетентності студента. У подальших дослідженнях можлива розробка системи підвищення рівня технологічної компетентності педагога у процесі післядипломної педагогічної освіти та самоосвіти. **Ключові слова:** учитель початкових класів, технологічна компетентність учителя, професійна підготовка учителя, педагогічні умови, молодші школярі, групова навчальна діяльність.

Резюме. В статье представлены результаты подготовки будущего учителя начальных классов к организации групповой учебной деятельности младших школьников. Автором доказано, что внедрение модели реализации предложенного комплекса педагогических условий позволило сформировать необходимый уровень технологической компетентности студента. В дальнейших исследованиях возможна разработка системы повышения уровня технологической компетентности педагога в процессе последипломного педагогического образования и самообразования. **Ключевые слова:** учитель начальных классов, технологическая компетентность учителя, профессиональная подготовка учителя, педагогические условия, младшие школьники, групповая учебная деятельность.

Summary. In the article is presented the results of training future Primary teacher for organizing of junior pupils' group learning activity. The author proved that the model of realizing the complex of pedagogical conditions of approbation which was inculcated allowed forming student technological competence. Methodical recommendations on training future Primary teacher for organizing of junior pupils' group learning activity are suggested. The further studies is possible to learn increasing of level teacher technological competence in system of postgraduate pedagogical studing. **Keywords:** Primary school teacher, teacher technological competence, professional teacher training, pedagogical condition, junior pupils, group learning activity.

Література

1. Ратовська С. В. Теоретико-методичні етапи дослідження групової навчальної діяльності школярів / С. В. Ратовська // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія: збірник наукових статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2007. – Вип. 13. Ч. I. – С. 263–271.

2. Ратовська С. В. Дослідження з питань організації групової навчальної діяльності молодших школярів у США і країнах Західної Європи / С. В. Ратовська // Науковий вісник МДУ. Пед. науки [збірник наукових праць за ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти] – Миколаїв : МДУ, 2007. – Випуск 18. – С. 158–166.

3. Ратовська С. В. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів

іншомовного мовленнєвого спілкування і моделювання різноманітних ситуацій професійно-педагогічної взаємодії є необхідним компонентом професійної підготовки вчителя англійської мови.

На жаль, у структурі вітчизняних підручників для майбутніх вчителів англійської мови не приділяється достатньо уваги практичному аспекту професійної діяльності. Елементи професійно-педагогічної практичної діяльності знаходимо в російському підручнику „Практический курс английского языка. 2 курс” (під редакцією В. Д. Аракіна) у вигляді вправ з формулюванням: Try your hand at teaching. У цих вправах пропонуються завдання двох типів: 1) розгляд різноманітних педагогічних ситуацій із обговоренням і висуненням пропозицій щодо їх вирішення; 2) завдання для мікрОВикладання із вказівками щодо того, який матеріал має бути використаний, який етап уроку програтися, з методичними зауваженнями. Проте цих завдань недостатньо багато для того, щоб кожен студент спробував себе у ролі вчителя. Спочатку студенти неохоче і з острахом ставляться до подібних завдань. Поступово їм починає подобатися цей режим роботи, вони розуміють переваги професійно-спрямованих завдань. Особливо відчутним є ефект від таких вправ під час педагогічної практики, коли студенти пригадують, що вони вже мають досвід не тільки отримання, але й передачі знань іншим особам.

З метою виявлення і усунення недоліків у квазі-професійній діяльності під час аналізу мікрОВикладання акцент робиться як на методичних помилках, так і на особливостях змістового складу мовлення виконавця ролі вчителя. Завдяки застосуванню мікрОВикладання студенти накопичують корисний методичний матеріал. Найліпшим варіантом є створення кожним студентом своєї власної методичної теки, в яку складаються усі розроблені фрагменти уроків, підібраний дидактичний і роздавальний матеріал, різні види опор тощо. Зазвичай, ці матеріали є цілком придатними для використання під час педагогічної практики або, навіть, під час роботи в школі після закінчення навчання у педагогічному закладі освіти. Отже, інтеграція базових знань з проблем професійно-педагогічного та іншомовного мовленнєвого спілкування і моделювання різноманітних ситуацій професійно-педагогічної взаємодії є обов'язковою умовою професійної підготовки вчителя англійської мови. У процесі подібної взаємодії в студентів розвиваються здібності до вербального й невербального способів спілкування, виробляється вміння адекватної поведінки в конфліктних ситуаціях, виробляються прийоми розв'язання проблемних ситуацій і конфліктів, студенти мають змогу спробувати будь-яку роль, що сприяє рефлексивному аналізу та самовизначенню.

Щодо подібної підготовки безпосередній потенціал мають також семінарські заняття лекційних курсів. Так, наприклад, семінари з методики викладання іноземної мови дозволяють як опитати студентів з теоретичного матеріалу, так і перевірити, чи зможуть вони практично застосувати отримані знання.

Виходячи з власного досвіду проведення семінарських занять з методики, зазначимо, що найширші можливості щодо мікрОВикладання студенти мають готуючи фрагменти уроків з навчання мовних аспектів (фонетики, лексики,

граматики), видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма), організації контролю та використання різних методів навчання. Істотним є те, що у процесі підготовки фрагменту уроку, студентам доводиться працювати зі шкільними програмами і підручниками. Студенти заздалегідь дізнаються, що саме складе для них найбільші труднощі, вони на практиці відточують свій шар лексики, що належить до „Classroom English”. Після проведення фрагменту уроку, де один студент грає роль вчителя, а решта – учнів, вся група аналізує цей фрагмент, відзначає позитивні моменти, вказує на методичні помилки, висуваються пропозиції щодо їх усунення. Окрім вмінь формулювання практичної, виховної, розвивальної та освітньої цілей, вибору методів і прийомів, підбору навчального матеріалу, студенти вчать в цілому критично оцінювати власні здібності, успіхи й недоліки у професійній діяльності. Подібний підхід спрямовано й на усунення таких недоліків, як: труднощі в словесному заохоченні учнів до іншомовних висловлень, у словесному реагуванні на передбачувані та непередбачувані планом уроку ситуації, в інтерпретації та презентації інформації різними способами, у вживанні різних форм мовлення, у створенні й застосуванні навчально-мовленнєвих ситуацій з метою стимулювання мовленнєвої діяльності учнів та керування цією діяльністю, категоричність, неоригінальність, недостатня адаптивність, постійний паралельний переклад рідною мовою.

Таким чином, мікрівикладання і моделювання педагогічних ситуацій дозволяють підготувати майбутніх вчителів не тільки до створення власного ефективного педагогічного стилю, але й навчать гнучкості і адаптивності цього стилю на всіх ланках, починаючи від молодших школярів до старшокласників.

Отже, запропоновані вище шляхи професійної підготовки узгоджуються з логікою принципів контекстного підходу до організації професійного навчання й виховання студентів. За цією логікою студентів необхідно активніше залучати до вирішення не тільки навчально-пізнавальних, але й навчально-професійних завдань. Тому з метою послідовного переведення студентів з ситуацій суто навчального пізнання до ситуацій квазі-професійної діяльності, ми створювали відповідне професійно-педагогічне середовище, у межах якого пріоритет надавався ситуаціям іншомовної мовленнєвої комунікації, що є суттєвими для процесу навчання учнів іноземної мови.

Тому, враховуючи рекомендації до організації ситуативного навчання, ми використовували його засоби спочатку на заняттях з практичного курсу іноземної мови (3–4 семестри), а потім – на семінарських і практичних заняттях із таких психолого-педагогічних дисциплін: педагогіка, психологія, основи педагогічної майстерності й методика викладання іноземної мови (5–8 семестри). При цьому, створюючи відповідні типи ситуацій професійної діяльності вчителя іноземної мови, ми досить активно використовували засоби мікрівикладання. Завдяки цій формі роботи відбувалася інтеграція між теоретичним багажем професійних знань майбутніх учителів іноземної мови та практичним їх застосуванням спочатку у типових, а далі – й у нестандартних педагогічних ситуаціях іншомовної комунікації. І не просто як акту користування іноземною мовою, а саме як акту володіння нею в ролі одного із засобів реалізації завдань педагогічної взаємодії в мікросистемі “учитель

процес його професійної підготовки.

Виходячи з аналізу наукової літератури та педагогічної практики встановлено, що підготовку майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів слід розглядати в сукупності її складових: теоретичної та практичної. Це є цілісний навчально-виховний процес взаємопов'язаної діяльності суб'єктів: викладача (викладання, організація та управління груповою навчальною діяльністю студента) й майбутнього вчителя (учіння, організація самостійної навчальної діяльності в малих групах).

3. Дослідженням доведено, що сучасна підготовка студента до організації групової навчальної діяльності учнів не має належного рівня. Вона характеризується недостатньою змістовою насиченістю ідеями технологічного та компетентнісного підходів до навчання молодших школярів і теорією організації їхньої групової навчальної діяльності; епізодичним виявом активності викладачів педагогічних дисциплін у педагогічному ВНЗ на застосування групової навчальної діяльності студентів; приділенню незначної уваги педагогічним практикам для формування фасилітаторської позиції майбутнього фахівця. Такі умови не забезпечують формування та розвитку технологічної компетентності майбутнього фахівця початкової освіти.

4. На основі аналізу вимог, які висуваються до сучасного вчителя початкових класів, дослідження суперечностей, що існують у системі його професійної підготовки, і враховуючи специфіку організації групової навчальної діяльності молодших школярів теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено комплекс педагогічних умов, реалізація якого забезпечує успішність формування технологічної компетентності студента й можливість переходу його на більш високий рівень розвитку в процесі майбутньої педагогічної діяльності.

5. За результатами констатувального етапу дослідження створено модель реалізації комплексу педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів, яка являє собою уявно представлену та реалізовану під час формувального етапу експерименту систему заходів у взаємозв'язку теоретичної та практичної складових підготовки.

6. Позитивна динаміка одержаних результатів педагогічного експерименту, яка підтверджена використанням методів математичної статистики, довела дієвість запропонованої моделі та педагогічного інструментарію. Аналіз отриманих даних дозволив зробити висновок про те, що в ході формувального етапу експерименту позитивні зміни збіглися з очікуваними.

7. Результати апробації методичних рекомендацій в навчально-виховному процесі факультетів, що готують фахівців початкової освіти, дають змогу говорити про ефективність запропонованої моделі у формуванні технологічної компетентності майбутнього вчителя, а також професійно необхідних його особистісних здібностей, що складають основу професійного самовдосконалення, розвивають здатність до самостійної й усвідомленої дії.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Поставлені

на 10,4% і 7,9%. Крім того, кількість респондентів з низьким рівнем комунікативних зменшилася на 23,7%, з низьким рівнем організаторських здібностей – на 19,1%. Отримані дані дають змогу узагальнити, що бажання майбутнього вчителя спілкуватися з учнями, батьками, колегами та займатися організаторською діяльністю залежить від змісту і відповідних методів та форм організації його навчальної діяльності в процесі навчання у педагогічному вищому навчальному закладі.

Таким чином, результатами порівняльного аналізу доведено, що підготовка майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів, яка реалізується з позицій технологічно-компетентнісного підходу, сприяє розвитку технологічної компетентності студента за таких педагогічних умов, які спрямовані на вдосконалення змісту теоретичної підготовки, педагогічних практик та форм організації його навчальної діяльності.

Загальні результати дослідження дозволили дійти таких **висновків**:

1. Нові пріоритети початкової освіти, що окреслені в Державних стандартах, вимагають технологічно компетентного вчителя, спроможного ефективно організувати групову навчальну діяльність учнів. Значна кількість наукових досліджень, спрямованих на вдосконалення підготовки майбутнього вчителя початкових класів, не вирішила питань щодо формування його технологічної компетентності й залишила поза увагою його підготовку до організації навчальної діяльності молодших школярів у малих групах. Аналізом практики зазначено, що недостатня індивідуально-творча та практична спрямованість навчального процесу в педагогічному вищому навчальному закладі не сприяє оволодінню студентом знаннями, вміннями, навичками та досвідом із зазначеного питання всупереч сучасним вимогам до його професійної діяльності.

2. Теоретичним аналізом уточнено і науково обгрунтовано, що групова навчальна діяльність молодших школярів – специфічне середовище навчання учнів у системі малих груп, важливий засіб їх інтелектуального розвитку, соціальної активності, опанування суспільними цінностями, а також умова реалізації у навчальному процесі розвивального та диференційованого навчання. Ефективність її організації залежить від рівня технологічної компетентності вчителя початкових класів.

На підставі теоретичного аналізу доведено, що технологічна компетентність майбутнього вчителя – відрефлексована спрямованість особистості на відбір та застосування найбільш ефективних варіантів організації групової та міжгрупової взаємодії молодших школярів у навчальному процесі, що досягає свого найвищого рівня по мірі набуття особистістю досвіду. Як властивість особистості вона характеризує ступінь відповідності набутих знань і вмінь, її педагогічної позиції та психологічних здібностей вимогам реальної педагогічної практики, формується та розвивається у студента в ході організації самоусвідомленої навчальної діяльності в аудиторні, позааудиторні часи та в період педагогічних практик.

Змінити вихідний рівень технологічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів можливо за умови цілеспрямованого впливу на

іноземної мови – учні”.

Ми вважали мікрОВикладання тим необхідним компонентом в організації занять, який забезпечує професійно-педагогічну спрямованість їх навчання та виховання. Використовуючи засоби мікрОВикладання на заняттях з практики іноземної мови, ми спочатку залучали студентів до підготовки завдань, які в діяльності вчителя іноземної мови є допоміжними, наприклад, до підготовки наочності уроку за певною темою і т. ін. Зважаючи на недостатню кількість навчально-професійних завдань у підручнику нами було розроблено комплекс подібних завдань для використання на заняттях.

Запропоновані завдання мали форму інструкції для студентів щодо виконання ними професійних дій учителя іноземної мови. Усі інші студенти групи вважалися учнями, які повинні були виконувати його завдання та ставитися до нього як до вчителя. При цьому деякі завдання були розраховані на участь не всієї групи, а лише кількох студентів, інші студенти мали спостерігати за діями, які відбувалися у сфері іншомовної комунікативної ситуації, а потім проаналізувати доцільність і ефективність емоційно-вольових та поведінкових дій і вербальних реакцій учасників педагогічного спілкування. До створення деяких деталей ситуації ми часто залучали студентів, що допомагало їм пригадати особливості навчальних ситуацій із власного шкільного життя, з індивідуальної педагогічної практики. Одну й ту ж ситуацію ми неодноразово програвали кілька разів, аналізуючи та обираючи найкращий варіант реалізації студентами як майбутніми вчителями іноземної мови.

З часом, моделюючи різноманітні квазі-професійні ситуації все більшої складності, студентам рекомендувалося уважно спостерігати за професійними діями вчителя іноземної мови на всіх етапах його педагогічної діяльності, звертати особливу увагу на способи його творчої самореалізації на виконавському етапі – етапі реалізації його іншомовної комунікативної компетенції і педагогічної взаємодії з учнями. Тобто, у процесі мікрОВикладання, коли один зі студентів виконував роль учителя іноземної мови, всі інші студенти (одночасно з виконанням ролей учнів) повинні були спостерігати за його діяльністю та аналізувати такі її аспекти його діяльності: формулювання цілей мікроуроку іноземної мови; дидактична забезпеченість мікроуроку; характер взаємодії видів іншомовної мовленнєвої діяльності; форми й шляхи взаємодії „учитель-клас”, „учитель-учень”, „учень-учень”; форми та способи стимулювання активності, заохочення тощо; робота з мовним матеріалом і вправами; взаємодія знань і вмінь; комунікативний характер завдань; реалізація вчителем завдань педагогічного спілкування (успішність реалізації всіх його функцій); методика виправлення помилок; особливості емоційного впливу на учнів; особливості педагогічного мовлення; ступінь взаєморозуміння між вчителем та його учнями; вміння навіювати, пояснювати, переконувати; зрозумілість інструкцій та завдань; особливості стилю іншомовного спілкування; особливості професійної поведінки вчителя; наявність бар'єрів у сфері іншомовного педагогічного спілкування.

Висновок. Можливість студентів ще під час навчання спробувати свої сили у вчителюванні, змінити роль об'єкта навчання на роль суб'єкта, відчутти

та усвідомити свої сильні сторони і недоліки, зробити перші кроки до усунення недоліків і заповнення прогалін має стати найціннішим досвідом майбутнього педагога. Навчально-професійні завдання виконують подвійну функцію – спілкування та навчання, що й спонукає студентів до активної іншомовної мовленнєвої діяльності в реально створюваних умовах навчання учнів.

Отже, для розвитку в майбутніх учителів іноземної мови умінь необхідною є інтеграція їх базових знань з проблем професійно-педагогічного та іншомовного мовленнєвого спілкування і моделювання різноманітних ситуацій професійно-педагогічної взаємодії. Саме ця педагогічна умова як особлива обставина освітнього середовища їхньої професійної підготовки здатна зміцнити міжпредметні зв'язки психолого-педагогічних і фахових дисциплін, а також усунути відірваність професійно-педагогічної підготовки від реальності. Контекстне навчання покликане сприяти тому, щоб освіта поступово перетворилася на „сферу проектування людьми власного життя, створення ідей, проектів, які потім втілюються в життя” [4, с. 12].

Резюме. У статті розглядається проблема поєднання теоретичної і практичної підготовки майбутніх вчителів англійської мови. Пропонується інтеграцію базових знань з проблем професійно-педагогічного та іншомовного мовленнєвого спілкування і моделювання різноманітних ситуацій професійно-педагогічної взаємодії вважати необхідним компонентом професійної підготовки. У межах вирішення проблеми увага приділяється мікровикладанню і моделюванню педагогічних ситуацій. Описано шляхи їх використання на заняттях з практичного курсу англійської мови і семінарських заняттях з методики викладання англійської мови. Показано режими роботи у процесі використання мікровикладання. **Ключові слова:** теоретична і практична підготовка майбутніх вчителів англійської мови, мікровикладання, моделювання педагогічних ситуацій, мікроурок, контекстне навчання.

Резюме. В статье рассматривается проблема объединения теоретической и практической подготовки будущих учителей английского языка. Предлагается интеграцию базовых знаний проблем профессионально-педагогического и иноязычного речевого общения и моделирования разнообразных ситуаций профессионально-педагогического взаимодействия считать необходимым компонентом профессиональной подготовки. В рамках решения проблемы внимание уделяется микропреподаванию и моделированию педагогических ситуаций. Описаны пути их использования на занятиях по практическому курсу английского языка и семинарских занятиях по методике преподавания английского языка. Показаны режимы работы в процессе использования микропреподавания. **Ключевые слова:** теоретическая и практическая подготовка будущих учителей английского языка, микропреподавание, моделирование педагогических ситуаций, микроурок, контекстное обучение.

Summary. The problem of combining future English teachers' theoretical and practical training is considered in the article. The integration of basic knowledge on the problems of professional pedagogical and foreign speech communication and modeling various situations of professional pedagogical interaction is offered as the necessary component of professional training. The attention is paid to microteaching and modeling of pedagogical situations within the solution of the problem. The ways

спостережень. Студента було залучено до самостійного проведення уроків з організації групової навчальної діяльності учнів. Він брав участь у навчально-консультаційних семінарах (тьюторіалах), де в малій групі обговорювалися педагогічні дії практиканта, презентувалися його результати виконаних науково-дослідницьких завдань. У процесі підготовки складність цих завдань нарощувалася поступово: від формування окремих умінь та навичок застосування отриманих знань до їх системи. Трьохкурснику, який тільки оволодіває прийомами дослідження педагогічного досвіду вчителів з організації групової навчальної діяльності учнів і не має достатнього власного, пропонувалися навчально-дослідницькі завдання. Студента 4 курсів було орієнтовано на дослідження результативності педагогічної практики вчителів, а також аналіз отриманого власного досвіду за допомогою науково-виконавчих завдань. Науково-творчі завдання розв'язувалися практикантом 5 курсу. Матеріали з власного дослідження майбутнім учителем обов'язково застосовувалися в науково-дослідницькій діяльності, написанні курсових та дипломних робіт. Створення методичного комплексу за умовною назвою „портфель учителя” дозволило студентові оволодіти навичками самооцінювання, надало можливість усвідомити засоби, які необхідні для самомоніторингу його власних досягнень, формування вмінь рефлексивного оцінювання та професійної самосвідомості [10].

Результативний етап експерименту показав позитивні зрушення в структурі технологічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Після формувального етапу експерименту низького рівня ціннісно-мотиваційного компонента технологічної компетентності у респондентів не визначено (було 16,7%), середній – 32,5% (було 64,5%), достатній – 62,5% (було 16,7%), високий – 5% (було 2,1%). Розвиток когнітивного компонента компетентності мав також значні зміни: його низького рівня не зафіксовано (було 22,9%), середній рівень склав 32,5% (було 54,2%), достатній – 62,5% (було 20,8%), високий – 5% (було 2,1%). У розвитку креативно-діяльнісного компонента компетентності визначено таку динаміку змін: низький рівень зафіксовано у 7,5% (було 21,7%), середній – 45,0% (було 58,3%), достатній – 47,5% (було 14,6%), високого рівня не зафіксовано ні в одній групі. Рефлексивний компонент компетентності мав такі зрушення: його низького рівня не зафіксовано (було 27,1%), середній рівень склав 62,5% (було 56,2%), достатній – 35,0% (було 14,6%), високий – 2,5% (було 2,1%).

Порівнюючи отримані результати в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах, зазначимо, що з низьким рівнем респонденти в ЕГ відсутні (в КГ було 16,7%), кількість респондентів із середнім рівнем у цій групі зменшилася на 28,2% (КГ – 60,4%, в ЕГ – 32,5%), тоді як показники достатнього рівня зросли на 43,7% (КГ – 18,8%, в ЕГ – 62,5%), високого – на 0,9% (КГ – 4,1%, в ЕГ – 5,0%). Статистична значущість отриманих результатів доведена за допомогою критерію незалежності χ^2 Пірсона.

Як значимий результат дослідно-експериментальної роботи вважаємо підвищення рівня розвитку комунікативних і організаторських здібностей студентів експериментальної групи: середній рівень розвитку здібностей підвищився, відповідно, на 3,3% і 6,2%; достатній – на 10% і 5%; високий –

рівня його технологічної компетентності. До нього віднесли: ціннісно-цільове збагачення змісту підготовки майбутнього вчителя початкових класів ідеями технологічного підходу та теорією організації групової навчальної діяльності молодших школярів, застосування різних групових форм організації навчальної діяльності студента, направленість педагогічних практик на формування його фасилітаторської позиції.

Створено модель досліджуваної підготовки, яка реалізується на технологічно-компетентнісних засадах організації навчальної діяльності студентів [6]. Поетапно її впровадження надає можливість ефективно забезпечити розвиток технологічної компетентності майбутнього фахівця початкової освіти. На *змістово-ціннісному етапі* підготовки відбувалося ціннісно-цільове збагачення змісту педагогічних дисциплін „Дидактика”, „Педагогічні технології у початковій школі”, „Основи педагогічної майстерності” ідеями технологічного та компетентнісного підходів до навчання молодших школярів та теорією організації їхньої групової навчальної діяльності. Студентові пропонувався розгляд теоретичних питань про сутність, зміст, варіанти навчання учнів у малих групах та особливості його організації у початковій школі [7]. Одним із складових елементів етапу підготовки виявилось збагачення спецкурсом „Групова навчальна діяльність молодших школярів” [8]. В умовах зазначеного спецкурсу здійснювалося усвідомлення майбутнім педагогом і власного унікального досвіду, що передбачає сприйняття та осмислення потенційних можливостей організації навчальної діяльності молодших школярів в малій групі. Результати апробації експериментальної програми на цьому етапі підготовки довели необхідність удосконалення змісту педагогічних дисциплін, а також введення спецкурсу „Групова навчальна діяльність молодших школярів”.

У ході *практично-діяльнісного етапу* досліджуваної підготовки доведено, що позитивний вплив на розвиток технологічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів має системне застосування в аудиторний і позааудиторний період, на педагогічних практиках таких форм організації навчальної діяльності студента, які сприяють розвитку його самостійності, творчої активності. Для цього при викладанні педагогічних дисциплін широкого застосування набули: метод „мозкового штурму”, „кейс”-метод, аналіз досвіду вчителів початкових класів, перегляд відеоуроків, моделювання педагогічних ситуацій. Також були використані форми організації навчальної діяльності студентів, що побудовані на основі технологій кооперативного навчання. Згідно з кредитно-модульною системою організації навчального процесу основна увага спрямована на організацію самостійної роботи студента. Найважливішим стало безпосереднє його залучення до самодослідження конкретних фактів, явищ, їхнього аналізу під час практичних занять, виконання науково-дослідних робіт. Застосовані методи та форми сприяли соціалізації студента, активізації його творчого потенціалу, виробили навички самодослідження [9].

На *інтегративному етапі* підготовки спрямовано зміст педагогічних практик на формування фасилітаторської позиції майбутнього вчителя. Для цього пропонувався ведення майбутнім учителем щоденника педагогічних

of their usage at the lessons of Practical Course of English and English Language Teaching Methods are described. The modes of work in the process of microteaching are shown. **Keywords:** future English teachers' theoretical and practical training, microteaching, modeling of pedagogical situations, microlesson, context learning.

Література

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991.
2. Роман С. В. Методика проведения занятий по практике английского языка с использованием учебно-профессиональных задач: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 1998.
3. Саломатов К. И., Шатилов С. Ф. Профессиограмма учителей иностранного языка как основа методической подготовки студентов // Повышение качества теоретической и методической подготовки студентов-будущих учителей иностранного языка: Методические рекомендации. – М.: МГПИ, 1985.
1. Скок Г. Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность: Учеб. пособие для преподавателей.– М.: Педагогическое общество России, 2000.

Подано до редакції 09.01.2010

УДК 37.013

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ МОДЕЛЕЙ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ

Лунак Наталія Миколаївна
кандидат філологічних наук

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Постановка проблеми. Однією з найважливіших проблем сучасної педагогічної науки є пошуки ефективних шляхів і засобів розвитку особистості школяра. Нинішньому навчально-виховному процесу властиве переважає вербальних методів спілкування, недооцінка значення комунікативної взаємодії, відсутність цікавих форм організації навчальної діяльності тощо. Вирішенню цієї проблеми сприяє впровадження у педагогічну практику ігрових моделей, які покликані активізувати діяльність учнів.

Гра є природною діяльністю дитини, в якій вона отримує широкі можливості для виявлення особистісної активності, творчості, демонстрації власних потенційних можливостей. Саме у грі дитина усвідомлює власне „Я”, виконує роль „іншого”, змінюючи позицію зі своєї індивідуальної і специфічно дитячої на нову позицію дорослого. У процесі спілкування через цікавість, насолоду і захоплення дитина прагне до самоствердження.

Протягом усієї історії людства феномен гри привертая до себе увагу видатних філософів, психологів, соціологів, культурологів, мистецтвознавців, педагогів. Вплив ігрової діяльності на становлення й формування людини як особистості досліджувався на всіх етапах культури, вибудовуючись у цілісну теорію.

Аналіз досліджень і публікацій. На важливе значення гри в процесі пізнання людиною своїх здібностей і самої себе вказували багато зарубіжних і вітчизняних вчених. Давньогрецькі філософи (Арістотель, Платон) розглядали ігрову діяльність як один із особливих видів суспільної практики, що забезпечують інтелектуальний, соціальний, моральний розвиток особистості. У грі вони вбачали великий потенціал, який гармонізує душу й тіло. Про нерозривний процес пізнання з практичною діяльністю та провідну роль гри у ньому як життєво необхідну потребу писав у своїх трактатах Дж. Локк.

Гру як діяльність, мотивом якої є процес, а не результат, тлумачив І. Кант. Як окрему естетичну теорію, що є прообразом прекрасного, земного і божественного, визначав ігрову діяльність Ф. Міллер. Г. Спенсер, говорячи про неутилітарну спрямованість гри, пояснював її як прояв „надлишку сили”, як основний принцип творення й сприймання мистецтва. „Активною інтерпретацією” визначав гру Ф. Ніцше.

Значно розширив межі дискурсу гри в культурі голландський вчений Й. Гейзінга. У знаменитій праці „Homo Ludens” („Людина-гравець”) вчений доводив, що культура загалом має характер гри. Він стверджував, що гра — це дія, яка відбувається у певних рамках часу й місця, у видимому порядку, за добровільно прийнятими правилами й поза сферою необхідності чи матеріальної користі. Настрій гри залежить від нагоди. Дія, супроводжуючись почуттям піднесеності й напруги, виливається в радість і розслаблення. Й. Гейзінга тлумачив гру як діяльність, що спонукає особистість до творчості, як необхідність, що створює культуру. Вчений вказував на веселість гри як особливу ментальну категорію, що допомагає гравцю розслабитися, компенсувати свої нереалізовані потяги [1]. Отже, філософи, історики культури, теоретики мистецтва обґрунтовують думку про те, що людська культура постала і розвивається в грі і виявляється в різноманітних ігрових формах.

Гру як особливу форму життя дитини в суспільстві, діяльність, у якій діти в ігрових умовах виконують ролі дорослих — їх життя, працю та стосунки, досліджували П. Блонський, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Д. Ельконін та ін. Вчені акцентували на тому, що мотиви гри закладені в її змісті. У грі спостерігається активне прагнення до певної мети, що зумовлює її результативність і веде до накопичення пізнавального, емоційного досвіду.

О. Леонтьєв зробив висновок, що „в процесі діяльності дитини виникає суперечність між бурхливим розвитком потреби взаємодіяти з предметами, з одного боку, та способами реалізації цієї взаємодії — з іншого. Дитина прагне до певних дій, але при цьому не володіє тими операціями, які потрібно здійснювати відповідно до реальних предметних умов реалізації цих дій. Це суперечність може бути усунута лише в одному виді діяльності — у грі. Тільки в ігровій діяльності необхідні операції можуть бути замінені іншими операціями, а її предметні умови іншими предметними умовами, причому зміст самої дії зберігається” [5, с. 475].

Гру як педагогічне явище одним із перших класифікував німецький педагог Ф. Фребель. Він виокремлював ігри окремих дітей та ігри для гурту; ігри корисні й витончені (зі змістом). „За ідеєю Ф. Фребеля у навчанні й

володіння знаннями, вміннями та навичками щодо їх використання; креативний досвід; самосвідомість. Розвиток технологічної компетентності майбутнього фахівця проходить декілька рівнів: низький (початковий); середній (репродуктивний); достатній (продуктивний) та високий (творчий).

Аналіз результатів тестування працюючого вчителя та студента, який пройшов виробничу практику, засвідчив наявність недостатнього її сучасного рівня. Так, 52% досвідчених учителів (стаж більш ніж 10 років) володіють достатнім рівнем технологічної компетентності. Для 57,9% учителів-початківців (стаж до 3 років) та 60,4% студентів простежується середній рівень компетентності. Аналіз результатів виробничої педагогічної практики дозволив визначити відсутність у студента-практиканта системи у виборі групової форми організації навчальної діяльності учнів, надання переваги фронтальній. Він чекає від методиста жорстких рекомендацій з приводу організації навчальної діяльності учнів на уроках. При цьому часто випускаються з поля зору індивідуальні можливості майбутнього педагога для формування його фасилітаторської позиції, усвідомлення власної відповідальності за процес навчання. Це надало змогу вказати на те що, у сучасного молодого фахівця не сформована ціннісно-мотиваційна спрямованість на реалізацію ідей технологічного та компетентнісного підходів до навчання молодших школярів. Недостатній рівень володіння знаннями з теорії організації групової навчальної діяльності молодших школярів, уміннями і навичками, відсутність достатнього досвіду, а також заниженість уявлень про особистісні та професійні можливості є перешкодою на шляху створення в середовищі вчителів стійкого позитивного ставлення до організації навчання учнів у системі малих груп [4; 5].

У ході експерименту підмічено, що респонденти, які володіють високим та достатнім рівнем технологічної компетентності, соціально активні і відповідальні, усвідомлюють інтереси суспільства та своє місце для впливу на зміни в навчанні та вихованні молодших школярів, мають потребу в самодоскональності.

Аналіз результатів констатувального етапу дослідження дає змогу зробити такі висновки: ідеї технологічного та компетентнісного підходів в підготовці вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів не знайшли свого відображення у навчальних планах педагогічних дисциплін, частково відбиті в підручниках і навчальних посібниках; методи і форми навчання, які традиційно застосовуються викладачами педагогічних дисциплін, як правило, не спрямовані на оволодіння студентом самостійності, творчої активності, досвіду організації власної діяльності в малій навчальній групі; зміст педагогічних практик не сприяє формуванню фасилітаторської позиції майбутнього фахівця початкової освіти.

Розвиток досліджуваної компетентності протікає успішно і забезпечує досягнення майбутнім учителем високих результатів в організації групової навчальної діяльності молодших школярів, якщо його підготовка являє собою систему. На підставі цього визначено комплекс педагогічних умов, що забезпечує ефективну підготовку майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів і сприяє розвитку належного

молодших школярів: за рівнем навчальних можливостей учнів на основі тестологічних вимірювань (П. Вайер, Франція); за вільним вибором (В. Шелі, Німеччина); за умовами виконання навчальних завдань, побудованих за принципами диференціації та індивідуалізації (С. Халлам, Велика Британія). Науковці та практикуючі вчителі однак не в тому, що організація групової навчальної діяльності молодших школярів – це створення умов не тільки для успішного проходження кожним учнем наступної ланки освіти, а й для залучення до шкільного життя, спонукання до самоосвіти, оволодіння досвідом поведінки в соціумі.

За результатами соціально-педагогічного проекту SPRinG (2000-2005 рр.) британськими дослідниками (П. Блечфорд, М. Галтон, П. Кутнік) визначено найкращі умови організації ефективної групової та міжгрупової взаємодії молодших школярів: а) організація приміщення для групової роботи учнів; б) урахування психолого-педагогічних характеристик малих навчальних груп учнів, їх кількості і складу; в) інтегрування навчальних завдань, які можливо вирішити за умови організації групової роботи учнів, у робочі програми. Доведено, що широка і систематична організація групової навчальної діяльності молодших школярів як педагогічна технологія ґрунтується на сформованій новій педагогічній позиції вчителя й учня [2].

В основі подальших пошуків визначено, що *підготовка майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів* – цілісний навчально-виховний процес взаємопов'язаної діяльності суб'єктів: викладача (викладання, організація та управління груповою навчальною діяльністю студента) й майбутнього вчителя (учіння, організація самостійної навчальної діяльності в малих групах). Він відбувається в межах взаємозв'язку теоретичної та практичної складових підготовки з метою оволодіння студентом знаннями, вміннями, навичками, досвідом з організації групової навчальної діяльності і веде до гарантованих досягнень прогнозованого кінцевого результату (компетентності майбутнього вчителя початкових класів). Реалізація технологічно-компетентного підходу дала змогу розглядати його кінцеву мету – розвиток технологічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів як результат цілеспрямованої, спеціально організованої його підготовки є відрефлексована направленість особистості на відбір та застосування найбільш ефективних варіантів організації групової та міжгрупової взаємодії молодших школярів у навчальному процесі початкової школи. Сформованість її на належному рівні дозволить майбутньому фахівцеві бути конкурентноспроможним, мобільним, брати активну участь у соціальних проєктах, зробити внесок у розвиток суспільства та особистого успіху.

У ході проведення констатувальної частини дослідної роботи обґрунтовано структуру технологічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Вона складається з таких компонентів: ціннісно-мотиваційного, що виконує регулятивно-мотиваційну функцію; когнітивного (інформативно-операціональна функція); креативно-діяльнісного (творчо-виконавча функція) та рефлексивного (самооцінна функція). До критеріїв відповідних компонентів віднесли: ціннісно-мотиваційну спрямованість;

вихованні дітей має реалізуватися принцип зв'язку знань з уміннями і власною творчістю дитини, як це спостерігається, коли діти самостійно діють з різноманітними матеріалами — піском, глиною, деревом тощо. Ф. Фребель вважав, що цілеспрямовано добравши матеріали для розвитку дитини, можна через гру (в початкових формах) готувати її як до навчання, так і до якогось ремесла чи художньої праці” [4, с. 46].

У педагогічній практиці існує певний досвід використання гри у навчанні. Цьому присвячені роботи Н. Анікеевої, В. Бедерханової, Н. Волкової, І. Добрянського, А. Капської, В. Платонова, Л. Савенкової, Г. Селевко, С. Шмакова, О. Штепи, М. Кларіна, Д. Ельконіна та ін. Г. Селевко вказує на місце і роль ігрових технологій в навчальній практиці, широку типологію педагогічних ігор, специфіку ігрових технологій. Автор стверджує, що „педагогічна гра володіє суттєвою ознакою — чітко визначеною метою навчання і відповідним їй педагогічним результатом, які можуть бути обґрунтованими, виокремленими явно і характеризуються навчально-пізнавальною спрямованістю” [6, с. 52]. Методологічний аспект ігрової діяльності, аналіз структурних компонентів гри потребують детальнішого вивчення.

Мета статті — аналіз ігрової діяльності як феномену культури.

Відповідно до мети дослідження здійснювалися такі конкретні завдання: показати активізуючу роль ігрової діяльності у становленні особистості; окреслити особливості дитячої, народної, інтелектуальної, театральної ігор; на прикладі театральної гри продемонструвати алгоритм ігрової діяльності.

Виклад основного матеріалу. Вчені звернули увагу, що поняття гри у різних народів трактується своєрідно: у давніх греків — „дитячі пустощі”, в євреїв — „гра інтелекту”, у римлян — „театралізовані дії”, в українців — „етногра”. Гра охоплює три простори: простір об'єктивної реальності (ігри з доміантою практичної дії), простір суб'єктивної реальності (ігри з доміантою емоцій), простір віртуальної свідомості (ігри з доміантою інтелектуальних зусиль) [2].

Якщо говорити про початок культури всього людства, то можна сказати, що спочатку була гра. *Дитяча гра* — вільна, спонтанна, не обмежена умовностями і простором. З. Фрейд зазначав: „Кожна дитина, що грається, поводить як поет, коли витворює власний світ чи, краще, речі свого світу укладає в якийсь новий, для неї приємний порядок. Несправедливо було б вважати, що дитина сприймає світ несерйозно. Протилежністю гри є не серйозне, а дійсність...” [7, с. 109]. Гра для дітей — це життя, в якому процес саморозвитку надзвичайно активний і результативний. Дитяча гра не терпить пасивності, нерухомості — у гри дитина активна, вона обирає ті предмети, які легко змінити за своїм бажанням. Вона прагне вплинути на дійсність, перетворити її в доступних для неї межах. Дитина, граючись, весь час намагається йти вперед. У дитячих іграх синхронно працюють підсвідомість, розум, фантазія. Зрозуміти природу дитячої гри, її великий виховний потенціал — означає зрозуміти природу щасливого дитинства.

Узагальнюючи власний індивідуальний досвід у гри, дитина переходить від предметних зразків до використання загальноприйнятих сенсорних

еталонів, тобто вироблених людством уявлень про основні різновиди властивостей і відношень (кольору, форми, розмірів предметів, їх розташування у просторі, висоти звуків, тривалості проміжків часу й ін.). Паралельно дитина засвоює слова, що означають основні різновиди властивостей предметів, у неї розвивається звуковисотний та фонематичний слух, тактильні відчуття. Дитяча гра є підготовкою до нових способів сприймання, які забезпечуватимуть обстеження предметів та явищ дійсності, їх різноманітних властивостей і взаємозв'язків. Ігри дітей є найвільнішою, природною формою вияву їх діяльності, в якій усвідомлено вивчається навколишній світ, відкривається широкий простір для вияву свого „Я”. Дитяча гра є активною практикою розвитку.

Традиційними формами і засобами впливу на учнів у національній освітній системі є українські *народні ігри*. Сформувавшись протягом віків у результаті життя і побуту мільйонів людей, у них віддзеркалені народні звичаї та уявлення про навколишній світ. Українська народна гра має давнє походження, її коріння сягає ще доісторичних часів, коли наші предки жили у тісних зв'язках з природою, а їх світогляд формувалася під впливом природних явищ. Людина, уявляючи себе двійником зовнішнього світу, робила те, що відбувалося у природі, повторюючи все, що потрапляло в її поле зору. Люди щиро вірили в існування богів, які правили світом, і особливо пошановували тих, від кого сподівалися щедрого врожаю, добра, щастя, здоров'я. Чотири цикли календарно-обрядової творчості (зимовий, весняний, літній, осінній) сформувалися відповідно до чотирьох пір року, а також періодів у землеробстві (приготування до сівби, сіяння, вирощування, збирання врожаю). Народна гра як елемент обрядового дійства базувалася на імітації та наслідуванні. Вона мала вплинути на природні явища і викликати прихильність богів. Та з часом обрядові дійства втрачали своє ритуальне і магічне значення, залишивши тільки дитячі та молодіжні забави, які пізніше міцно утвердилися в дитячому середовищі.

Без гри процес навчання неможливий. Адже вміння грати умовні ролі в умовних ситуаціях умовними предметами стимулюють дітей до активного мислення, розвивають символічну функцію. *Інтелектуальні ігри* розвивають розумові здібності, логічне мислення, спостережливість, сприяють розширенню світогляду, тренують пам'ять. У процесі таких ігор формуються кмітливість, винахідливість, ерудованість, стійкість характеру, дух суперництва та інші якості особистості. В інтелектуальних іграх вчитель демонструє вміння організувати багатоваріантні тренінгові форми та різноманітні ігри-вправи. Компонентами інтелектуальних ігор є збір потрібної інформації, пошук невідомого елемента, прийняття рішення, подолання перешкод на шляху до встановленої мети. До інтелектуальних ігор відносять усні ігри, ребуси, кросворди, сканворди, чайнворди, ігри на шаховій дошці, головоломки, конкурси знавців-ерудитів тощо.

Інтелектуальні ігри визначаються надзвичайно активним характером ігрової діяльності, що зумовлює в учнів емоційне піднесення, почуття суперництва, змагання, конкуренції.

з метою реалізації розвивального навчання (К. Ф. Нор), диференціації навчального процесу (О. В. Кузьміна), підвищення інтелектуального розвитку вихованців (Н. І. Потапова).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Однак, численні спроби модернізувати процес підготовки майбутнього вчителя початкових класів за умови переходу до ступеневої освіти, впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу не розв'язали протиріччя між існуючими потребами студента щодо підвищення рівня обізнаності з організацією групової навчальної діяльності молодших школярів і відсутністю для цього цілеспрямованої підготовки. Його подолання передбачає пошук оптимального комплексу педагогічних умов, який найбільшою мірою сприяє оволодінню студентом належним рівнем технологічної компетентності. Визначальним методологічним орієнтиром у вирішенні завдань дослідження застосування ідей технологічного та компетентнісного підходів у сучасну педагогічну освіту.

Метою даної статті є ознайомлення читачів з аналізом результатів експериментального дослідження підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Аналізуючи різні концепції, ідеї, творчий досвід науковців з організації групової навчальної діяльності учнів початкової школи, визначено теоретико-методичні етапи її досліджуваності як педагогічного явища: експериментування й новаторства (20-50-ті роки ХХ ст.), представлений роботами О. Г. Ривіна та його послідовників цих років; емпірико-теоретичний (60-70-ті роки ХХ ст.) – ідеї та концепції наукової школи Д. Б. Ельковіна – В. В. Давидова, а також Л. П. Аристової, М. О. Данилова, Х. Й. Лийметса, І. Т. Огороднікова, І. М. Чередова; методичний (80-ті роки ХХ ст.) – праці Я. І. Бурлака, В. О. Вихрущ, В. І. Войтко, В. К. Дьяченка, Є. С. Задой, О. Г. Ярошенко; технологічний (з початку 90-х років ХХ ст. по теперішній час) – дослідження Н. М. Бібік, О. Я. Савченко, К. Ф. Нор, С. П. Логачевської, О. В. Кузьміної, Н. І. Потапової [1].

Організація вчителем в початковій школі групової навчальної діяльності учнів як системи малих груп – унікального середовища навчання, розглядається як *вимога суспільства* (трансформація ціннісних орієнтацій і суспільних потреб), *вимога суспільного життя* (динамізм і постійне збільшення інформаційного простору), *вимога особистості* (самовираження і реалізація творчого потенціалу). Порівнюючи її з традиційними підходами, показано спрямованість професійної діяльності вчителя на таку зміну навчального процесу в початковій школі, яка сприяє становленню суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин, зміцненню особистісних установок учителя, формуванню його фасилітаторської позиції. З цих позицій значна увага приділяється вдосконаленню на наукових засадах організації групової навчальної діяльності учнів в працях сучасних західноєвропейських дослідників. Існують різні підходи до комплектування малих навчальних груп

вчителя початкових класів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичними основами дослідження є концептуальні положення психології та педагогіки, що розкривають закономірності та принципи: гуманізації та демократизації університетської освіти (О. В. Глузман, М. Б. Євтух, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень); її технологізації (О. М. Пехота, А. В. Фурман); соціально-психологічної підготовки вчителя (В. А. Семиченко, Т. С. Яценко, О. Ю. Пономарьова); взаємодії суб'єктів педагогічного процесу (Г. П. Васянович, Г. Є. Гребенюк, Р. С. Гуревич); формування їх професійної компетентності, творчого потенціалу та професіоналізму (Н. М. Бібік, О. Я. Савченко, С. О. Сисоева); ефективної педагогічної діяльності (В. М. Гриньова, Е. Е. Карпова, Л. В. Кондрашова, Л. І. Редькіна); організації самостійної пізнавальної діяльності майбутнього педагога (М. Я. Ігнатенко, М. М. Солдатенко, О. Г. Ярошенко).

Проблемам професійної самодоскональності майбутнього фахівця початкової освіти, його здатності до самостійної й усвідомленої дії в умовах нової структури і змісту вітчизняної початкової школи, впровадження компетентнісного підходу до навчання молодших школярів присвячені дослідження В. І. Бондаря, Н. М. Бібік, М. С. Вашуленка, О. Я. Савченко.

Багатогранність педагогічної діяльності сучасного вчителя початкових класів вимагає реалізації технологічного підходу в його підготовці; потребує посилення уваги до формування педагога як творчої особистості, його індивідуальності, створення ним особистісно-професійних програм саморозвитку. Ці проблеми є основоположними в роботах Н. В. Кічук, О. М. Пехоти, С. О. Сисоевої. Також важливе місце в модернізації підготовки майбутнього вчителя початкових класів займають праці Л. О. Хомич, де висвітлюються закономірності та принципи сучасної педагогічної системи підготовки фахівця; Л. Л. Хоружої – формування його етичної компетентності; С. М. Мартиненко – використання вчителем методів педагогічної діагностики; О. Г. Кучерявого – розвитку його професійного самовиховання; Л. Є. Петухової – формування професійних компетенцій. У цьому контексті привертають увагу роботи Н. А. Глузман, в яких досліджуються умови формування у майбутнього вчителя початкових класів узагальнених прийомів розумової діяльності досліджується; В. В. Денисенко – його ціннісних орієнтацій; М. В. Овчинникової – готовності до варіативної організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів.

У той же час реалії сучасності вимагають від майбутнього вчителя початкових класів бути інтелектуально розвинутим та соціально активним, застосовувати різноманітні технології й засоби для здійснення найважливішої професійної функції – готувати вихованців до адаптування та співіснування в соціумі. Тому, організація групової навчальної діяльності учнів стає невід'ємною складовою змісту і технологій професійної діяльності педагога. На це вказують дослідження американських науковців (Д. Джонсона, Р. Джонсона, Р. Славіна, С. Кагана) та західноєвропейських (П. Блечфорда, М. Галтона, П. Кутніка). Вітчизняними дослідженнями доведена необхідність застосування вчителем початкових класів групової навчальної діяльності учнів

Елемент зумовленості з елементом свободи поєднується у *театральній грі*, основним принципом якої є творче перевтілення в образ. У театральній грі актори не лише виконують свої ролі, а й представляють її глядачам. Театральний виконавець, граючи „іншого”, отримує задоволення від того, що залучає до своєї гри „іншого”. У такій грі стирається дистанція між глядачем і гравцем завдяки враженню про гру. Театральна гра передбачає перевтілення, імпровізацію та інтерпретацію. Художній текст перетворюється на театр думок, який розігрує людська уява.

Театральні ігри допомагають дітям в набутті досвіду емоцій, переживань, допомагають розвитку їх уяви, стимулюють розвиток інтелекту, а також допомагають активно формувати техніку і культуру мовлення дітей. Ритм мовлення, відповідно, активізує бажання оволодіти невербальними засобами спілкування, уміння яскраво передавати поведінку персонажів, дотримуючись інтонаційного настрою кожного образу. Музичний супровід театральної гри стимулює відтворення образу, допомагає володіти своїм тілом, передаючи рухи і дії, властиві конкретному персонажу. Дитина, вживаючись в образ, вчиться глибше розуміти почуття інших людей. Театральна гра є синтетичною, адже у ній поєднуються елементи дитячої, народної, інтелектуальної та інших типів ігор.

Гра, з погляду освіти, — це будь-яке змагання або змагання між тими, хто грає, це дії, обмежені певними правилами, спрямовані на досягнення конкретної мети. У грі, що використовується у навчально-виховному середовищі, поєднується дидактична, пізнавальна та розвивальна мета. „Ігрова модель навчання покликана реалізовувати, крім основної дидактичної мети, ще й комплекс цілей: забезпечення контролю виведення емоцій; надання дитині можливості самовизначення; надихання і допомога розвитку творчої уяви; надання можливості навичок співробітництва в соціальному аспекті; надання можливості висловлювати свої думки” [3, с. 62].

За ігровою моделлю, на відміну від традиційного навчання, учасники навчального процесу перебувають в інших умовах. Учням, які самостійно обирають власну роль у грі, надається максимальна свобода інтелектуальної діяльності, обмежена лише правилами гри. Вони самостійно шукають шляхи вирішення проблемної ситуації, беручи на себе відповідальність за обране рішення. Вчитель виконує роль наставника, інструктора, тренера, ведучого або стає активним учасником гри. Ігрова модель навчання складається з чотирьох етапів: 1) організаційний (ознайомлення учнів з темою, метою та правилами гри); 2) підготовчий (визначення змісту дій, розподіл ролей); 3) основний (проведення гри); 4) підсумковий (обговорення гри, рефлексія того, що відбулося).

Правилам гри підпорядковується вся навчальна діяльність. Та використання ігрових моделей у шкільній практиці забезпечить максимальний ефект лише тоді, коли буде враховуватися специфіка структурних компонентів гри, тобто методологія гри. Спробуємо розкрити суть процесу навчання через театральну гру, яку застосовуємо у рамках текстоцентричної технології. В епіцентрі даної технології — текст, слово в найширших ареалах його побутування. У художніх текстах яскраво представлені акторські ролі. На

традиційних уроках школярі аналізують їх, а під час театральної гри стають персонажами, перевтілюються, „вживаються” в образ. Таким чином, реалізується дидактична мета на інтелектуальному, морально-ціннісному, естетичному, фізичному, мовленнєвому рівнях. Виконуючи навчальні завдання через ігрові дії, учні осягають зміст заданого об’єкту. У нашому випадку об’єктом є художній текст (фрагмент) Ольги Кобилянської „Рожі”.

О. Кобилянська „Рожі”

У склянци, тонко різаних, прозорій, наповненій аж по сам край свіжою водою, стояли вони...

Темно-червона, окружена листками, що недбало звисали, горіла пурпурою. Розцвілася розкішно, упоювалася сама собою, приналежала до себе і ждала неспокійно.

Зараз коло неї, мов під охороною маленьких, трохи потвердих, темно-зелених листків тулилася блідо-рожева рожка, що тільки наполовину розцвілася. Вона ще перед кількома хвилинами була пуп’ячком, а тепер, немов від одного сильного віддиху ранкового повітря, розцвілася і виглядала так, якби сама з себе стала такою пишною, коли тим часом вона все ще була пуп’ячком. Вона була повна поетичного почуття – рожка, до котрої усміхається полудень зі своїми різнобарвними листочками...

Коло них стояла біла.

Обтулена свіжими зеленими листками, вона тонула в собі, а про те чула, що живе. Ледве прочуваючи своє барвне оточення, сіяла невинністю і чистотою і пахла так чудово, що зелені листки здержали свій віддих і в нестямі пили її солодощі...

Стіл, що на нім склянка стоїть, із білого мармуру.

Гло – брунатно-золоте.

Тут же і прислонена засвічена лампа. Повітря парне. Чи вони дрімали? Ледве.

Виглядали так, якби радше ждали чогось нового, чогось казочного...

Структура театральної гри буде такою:

I етап — (організаційний)

- 1) вибір об’єкту навчальної програми (О. Кобилянська „Рожі”);
- 2) визначення типу гри (театральна);
- 3) постановка мети (вчитися аналізувати, інтерпретувати художній текст, відпрацювати навички словесної виразності, формувати уміння „перевтілюватись” у художній образ, розвивати діалогічне, асоціативне та образне мислення, творчу уяву, артистичну сміливість, акторську майстерність);

4) знайомство з правилами гри.

II етап — (підготовчий)

1) поділ учнівського колективу на акторські групи;

2) обговорення питань:

- скількох акторів ви оберете для участі у постановці вистави?
- як ви побудуєте сюжетну лінію вистави?
- якими будуть декорації?
- як буде освітлюватися сцена?

З іншого боку, треба зосередити увагу на суб’єктивному факторі, тобто коли мовець займає головну позицію. Якщо семантика моделює відношення між мовними знаками, то прагматика вивчає відношення між знаками та тими, хто їх використовує. Цей фактор має важливе значення під час розгляду прагматичного аспекту в процесі комунікації.

Резюме. В статті розглядається питання багатоаспектного підходу до вивчення тексту як одиниці комунікації. Розглядається структура тексту, де значну роль відіграє порядок слів, визначаються фактори, які виникають при створенні тексту. **Ключові слова:** текст, мовлення, комунікація, висловлення.

Резюме. В статті розглядається питання багатоаспектного підходу до вивчення тексту як одиниці комунікації. Розглядається структура тексту, де більшу роль грає порядок слів, визначаються закономірності, які виникають при формуванні тексту. **Ключевые слова:** текст, речь, коммуникация, высказывание.

Summary. The paper deals with differentiating the problems of communication, including creating and understanding texts. The regularities of generating and understanding verbal messages (texts) are studied, as well as problems of verbal communication dealt with by textlinguistics.

Keywords: text, speech, communication, expression.

Література

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. - М.: 1981.-140 с.
2. Каменская О. Л. Текст и коммуникация. - М.: Высшая школа, 1990.
3. Кожевникова К. Об аспектах связности в тексте в целом // Синтаксис текста. М: Наука, 1979.-С.46-48
4. Колшанский Г. В. Контекстная семантика. - М.: Наука, 1980.

Подано до редакції 10.01.2010

УДК 371.13:373.3:371.311

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ГРУПОВОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Ратівська Світлана Вікторівна старший викладач філії

РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” у м. Армянську

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку світової цивілізації вимагають переосмислення ролі освіти в суспільстві. В умовах модернізації вітчизняної підготовки вчителя актуальними стають сьогоденні та перспективні потреби педагога як знаннєвої людини та творця, адаптація вимог його майбутньої професійної діяльності до європейських стандартів навчання, Болонського процесу. Коло цих завдань визначено Конституцією України та нормативними документами про освіту: Законами України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, „Про інноваційну діяльність”, Національною доктриною розвитку освіти, Державною програмою „Вчитель” та ін. Їх розв’язання потребує і нових підходів до процесу та результату підготовки майбутнього

застосування певних граматичних форм та структур. У зв'язку з цим відбувається безперервне збагачення пасивного запасу слів та їх значень що є соціально обумовленим і ніколи не переривається. Тому обов'язковим компонентом мовленнєвого акта та мовленнєвої діяльності мовця є реальна мова та загальна структура змісту інформації, які є соціальними та належать суспільству. Мова, як головна із знакових систем людини, є найважливішим засобом людського спілкування. Вона виникає в суспільстві, виконуючи найважливіші функції: вираження думки та свідомості, збереження та передачу інформації, а також засобу спілкування, або комунікативну. Таким чином, мова відтворює дійсність. Тільки на підставі цієї первинної функції мова актуалізується у мовленні, стає знаряддям комунікації між індивідами. Тобто мова розглядається як символічна система, вона виступає як інтерпретант суспільства, а саме суспільство інтерпретується через мову.

Аналіз результатів отриманих у мовознавстві до теперішнього часу, дозволяє зробити висновок, що вивчення мови як замкнутої самодостатньої системи не може бути вичерпним та повинно бути розширено описом механізму функціонування мови у процесі комунікації [2, 17-25]. Варто враховувати той факт, що комунікативна функція мови виконується за умови, якщо має місце деякий зміст, що є предметом комунікації. Цей зміст знаходить відображення у семантиці мовних одиниць, які використовуються в комунікації як її оперативні одиниці [5, с.45]. Прагматичні компоненти при цьому співіснують з семантичними на всіх рівнях формування семантичного змісту мовного знаку. Таким чином, тільки в комунікації реалізуються всі якості мови, починаючи від її звучання та закінчуючи Окладним семантичним механізмом однозначного вияву конкретних мовленнєвих актів [4, с 24], що допомагає розглядати функціональну значимість даного явища при вивченні комунікативно-прагматичних аспектів функціонування. Оскільки вивчення мови як засобу спілкування, тобто мови в дії, у реальних процесах комунікації є особливістю комунікативно-прагматичного підходу до мовних явищ, це дозволяє досліджувати дану проблему у функціональному аспекті.

Треба зазначити, що поняття адресанта, адресата та пов'язуючого їх, спрямованого адресантом у мовленнєвій інтеракції з адресатом висловлювання, є центральними при будь-якому підході до побудови моделі комунікативного акту. При цьому, розглядаючи дані категорії, слід визначити, що, з одного боку, прагматика трактується як комунікативний аспект мови, орієнтований на дослідження кінцевого результату - ефекту мовної комунікації. У даному випадку реалізується функція впливу на отримувача інформації, що є кінцевою метою комунікації. Саме це треба враховувати під час розгляду комунікативно-прагматичного ефекту у використанні мовних одиниць. Прагматика досліджує використання мовних одиниць у плані комунікації, що дає можливість мовцю впливати на слухача, тобто на особу, до якої звернене дане висловлювання. Фактор адресата є при цьому визначальним моментом. Для найбільш адекватного здійснення свого наміру з метою безпосереднього впливу на адресата мовець підбирає відповідні мовні форми. Це дозволяє формувати висловлювання. Адресат при цьому виступає як особа або група осіб, якій спрямовується висловлювання, що походить від адресанта.

- де буде кульмінація твору?
- придумайте діалоги між темно-червоною і блідо-рожевою трояндою.
- якого віку будуть ваші герої, якої зовнішності, якої вдачі?

3) визначення ролей (режисер-постановник, актори, літературний редактор, відповідальний за освітлення сцени, відповідальний за музичний супровід, відповідальний за декорації і костюми).

III етап — (проведення театральної гри)

- 1) презентація власних сюжетних ліній;
- 2) інсценізація художнього твору (міні вистава «Рожі»).

IV етап — (завершальний)

- 1) обговорення сюжетів;
- 2) визначення кращих режисерів, акторів, виконавців;
- 3) рефлексія.

Висновки. Аналіз особливостей дитячої, народної, інтелектуальної, театральної ігор дав змогу виявити їх спільні риси і зробити висновки:

- будь-яка гра є особливим типом моделювання дійсності, що ставить перед гравцями певне завдання;
- ігрова модель навчання складається з 4-ох етапів (організаційного, підготовчого, основного, підсумкового);
- гра охоплює простір об'єктивної, суб'єктивної реальності та віртуальної свідомості;
- гра займає певний ігровий простір і час;
- гра визначається певними правилами і стратегією;
- у грі шліфуються техніка і майстерність, набувається досвід;
- гра ненав'язлива, добровільна й бажана;
- гра супроводжується емоційним піднесенням;
- гра спонукає до перемоги, успіху, розвитку.

Використання елементів театральної гри у педагогічній діяльності допомагає розвивати особистість на інтелектуальному, моральноціннісному, фізичному, мовленнєвому рівнях. Елементи акторської гри сприяють перетворенню учнів з пасивних спостерігачів на активних виконавців навчально-освітніх завдань, оскільки найважливішою рушійною силою театральної гри є партнерська взаємодія.

Побудова навчального процесу за допомогою включення учня в гру сприяє добровільному вибору власної поведінки, розвиває увагу, спостережливість, впливає на формування стійких пізнавальних інтересів, виховує ініціативність, дисциплінованість, самостійність, вимогливість, принциповість, колективізм. Залучення ігрових моделей у шкільну практику активно впливає на свідомість і почуття учнів, створює сприятливі умови для формування в неї психологічної стійкості, національної свідомості, громадянської позиції та високих моральних якостей.

Резюме. У статті розглядається методологія гри. Констатується, що гра є багатограним явищем. Виявляються специфічні особливості моделей дитячої, театральної, народної, інтелектуальної ігор, вказується на їхнє педагогічне значення. На прикладі театральної гри показано алгоритм ігрової діяльності.

Акцентується на ефективності застосування ігрових моделей у шкільній практиці. Окреслено структуру ігрових моделей – вона включає чотири етапи: організаційний, підготовчий, основний, підсумковий. Проаналізовано особливості вищезазначених типів ігор із виявленням у них спільних ознак. Вказується на необхідність залучення ігрових моделей в педагогічну практику з метою активізації навчально-виховної діяльності. **Ключові слова:** гра, модель, педагогічний процес, структура гри.

Резюме. В статье рассматривается методология игры. Констатируется, что игра есть многогранным явлением. Раскрываются специфические особенности моделей детской, театральной, народной, интеллектуальной игр, указывается на их педагогическое значение. На примере театральной игры показан алгоритм игровой деятельности. Акцентируется на эффективности использования игровых моделей в школьной практике. Очерчено структуру игровых моделей — она включает четыре этапа: организационный, подготовительный, основной, итоговый. Проанализированы особенности вышеназванных типов игр с выявлением у них общих признаков. Указывается на необходимость вовлечения игровых моделей в педагогическую практику с целью активизации учебно-воспитательной деятельности.

Ключевые слова: игра, модель, педагогический процесс, структура игры.

Summary. The article deals with the methodology of the game. Scholars interpret this term in many different ways. The author reveals specific peculiarities of the child game and theatre play, folk and intellectual games models, and points their pedagogical importance. The algorithm of the game is illustrated by means of the theatrical activity. Effectiveness of involvement of the game models in school practice is underlined. The structure of the game models is outlined. It includes four stages: organizing, preparing, the main and concluding. The peculiarities of the above mentioned kinds of the games are analyzed as well as their common features are pointed. The necessity of the involvement of the game models in the pedagogical process with the aim of activating of the educational and upbringing activity is underlined. **Keywords:** game, model, pedagogical process, structure of the game.

Література

1. Гейзінга Й. Homo Ludens. — К.: Основи, 1994. — 250 с.
2. Эльконин Д. Б. Психология игры. 2-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр „ВЛАДОС”, 1999. — 360 с.
3. Інтерактивні технології навчання в початковій школі: Навчальний посібник / Біда О. А., Кравчук О. В., Коберник Г. І. та ін. — Умань: РВЦ „Софія”, 2007. — 212 с.
4. Кудикіна Н. Ретроспективний погляд на формування сучасної моделі ігрової діяльності // Шлях освіти — 2003. — № 11. — С. 46-49.
5. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — М.: Изд.-во Москов. ун-та, 1972. — 445 с.
6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.
7. Фройд З. Поет і фантазування // Антологія світової літературознавчої критичної думки ХХ ст. — Львів: Літопис, 2002. — С. 109-116.

Подано до редакції 29.01.2010

адекватне втілення комунікативної програми. По-друге, реципієнт повинен сприймати текст адекватно задумці його автора, тобто відноситись до зображуваних в ньому фактів як сам автор.

Подібний підхід до проблеми мовленнєвого спілкування обумовив виявлення двох напрямлень в дослідженні тексту, перше з яких полягає у вивченні формування замислу тексту, друге - зі сприйманням цього замислу реципієнтом.

Вироблення процедур побудови тексту у зв'язку з його комунікативними задачами - перетворення концепту (замислу) в текст - має особливе значення для теорії масової комунікації, метою якої є побудова теорії мовленнєвого впливу. В дослідженнях цього напрямку відмічається, що текст являє собою ієрархію комунікативних програм та є підлеглим до мети діяльності, до якої він включений. В процесі сприйняття тексту за розпізнаванням його значення (сприйманням інформації) надходить установа знакових відношень в рамках тексту, на далі - виявлення його смислу, який не може бути рівний його зовнішньому виражені в тексті, перш за все в кількісному аспекті з одного боку, для розуміння тексту необхідно знати значно більше, ніж значення окремих слів. З другого боку - зберігати текст в пам'яті в тому обсязі, в якому він пред'являється реципієнту.

Цілком зрозуміло, чому в мовознавстві все більше уваги приділяється теорії мовленнєвої діяльності, предметом якої є аналіз саме тих чинників комунікації, які коріняться в соціальній взаємодії людей і спілкуванні як однієї з її сторін. У зв'язку з цим, постає дуже важливе питання теоретичного та практичного дослідження процесів сприйняття та породження мовленнєвого повідомлення.

Багато дослідників звертаються до пошуку об'єктивних критеріїв визначення того, наскільки адекватно авторському замислу той чи інший реципієнт розуміє текст; як індивідуальні особливості продуцента впливають на характер тексту, як індивідуальні особливості реципієнта впливають на успішність сприйняття тексту.

Треба зазначити, що мовленнєва діяльність є одним з найважливіших елементів самого життя людини. Вона є явищем соціальним за своєю обумовленістю та суттю. Соціальна обумовленість мовленнєвого акту та мовленнєвої діяльності є проявом того, що вони передбачають наявність типових мовленнєвих ситуацій та контексту культури, які є загальними для всіх мовців. Структура мовленнєвого акту передбачає типового мовця. Варто підкреслити, що носій мови засвоює граматику, будову мови та її словникової склад. Зокрема, граMATика залежить від лексики (наприклад, граматичне значення словосполучення певної синтаксичної моделі може змінюватися в залежності від слів, що вжиті у словосполученні) так як і лексика залежить від граматичних моментів (наприклад, зміна типової сполучуваності слів може призводити до нового лексико-семантичного варіанта слова, тобто, фактично, до утворення нового слова).

Подібним же чином лексика і граMATика тісно пов'язані з жанрово-стилістичними проблемами, оскільки, наприклад, до стилістичних характеристик тексту відносяться і частотність вживання певних слів, і

змісту і структури, які виражені смислом, граматичними і лексичними засобами. У такому випадку можна розглядати текст у двох планах: у плані змісту, тобто комунікативного членування й у плані формальному - лексико-граматичної побудови, де досліджуються мовні засоби об'єднання речень у більш значні комплекси, які за обсягом перевершують речення як прості, так і складні і передають висловлювання Ці засоби дуже різноманітні, тому що вони використовують як граматичні, так і лексичні засоби. Такі складні комплекси складаються з цілої серії речень, які являють собою закінчені висловлювання, а ті в свою чергу, відображають хід людської думки, тому що мають мовне вираження. Називаються вони надфразовими єдностями й утворюють текст. Дані комплекси утворюють мовну тканину тексту, який має основну сюжетну лінію, що може сполучатися з повторними побічними лініями як - конструктивними компонентами змісту. Надфразові єдності можуть використовуватись лінійно, що дозволяє передавати існуючі між ними смислові і формально-мовні зв'язки, а також переплітатися між собою. Одне висловлювання, оформлене надфразовою єдністю, може бути перерваним іншим висловлюванням, що нібито вторгається в перше і має свою мовну структуру. В тексті граматичні форми, поєднуючись зі значенням лексичних одиниць можуть мати цілий ряд значень, відповідно розширюється сфера їхнього вживання. Дані форми можуть мати різні результативні, контекстні значення, яким, проте, завжди властиве єдине, абстрактне понятійне значення. Воно є її системним мовним значенням, позиція форми є визначальною і у відповідній підсистемі мови.

Слід зазначити, що вивчення побудови тексту є особливо важливим і значну роль, при цьому, відіграє порядок слідування членів речення, де визначаються фактори, які виникають при створенні тексту, що будується з надфразових єдностей. Такими є: 1) побудова надфразових одиниць, тобто пов'язування складових його компонентів (мова йде про речення), 2) вимога комунікативного членування, що відповідає намірам авторів (мовного суб'єкта) висунути на перший план (не на перше місце) найважливіше в реченні, його тему, у разі потреби проте, довести до слухача (читача) і його рему, 3) дотримання ритміко-мелодичного опису речення, 4) необхідність дотримувати традиційну граматичну норму [1].

Специфіка психолінгвістичного підходу полягає в розгляданні тексту як одиниці комунікації, як продукту мовлення, детермінованого потребами спілкування. Звісно, що в процесі спілкування один з учасників намагається певним чином змінити поведінку або стан іншого. Зміна поведінки виявляється в тому, що партнер по комунікації виконує якусь не мовленнєву дію, або відтворює відповідне мовленнєве повідомлення. Зміна стану передбачає зміну відношення суб'єкта до будь-якого об'єкта або явища, що, в свою чергу, може привести до зміни поведінки. Таким чином, об'єктивно, тобто незалежно від суб'єктів мовленнєвої діяльності, умови комунікації потребують, щоб мовленнєвий текст, що являється основною одиницею спілкування, чинив певний вплив.

Потрібний вплив можливий при дотриманні як мінімум двох умов: по-перше, повинен бути зроблений такий вибір мовних засобів, які б забезпечили

УДК 378.147.

ВИБІР МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ МАШИНОБУДІВНОГО ПРОФІЛЮ

*Марковська Оксана Євгенівна
старший викладач*

РВНЗ „Кримський інженерно-педагогічний університет”

Постановка проблеми. Успішність діяльності майбутнього інженера-педагога як виробничої, так і педагогічної, значною мірою буде залежати від якості професійно-практичної підготовки з робітничої професії з відповідної галузі виробництва (для спеціальностей машинобудівного профілю найбільш універсальною і розповсюдженою є професія „Токар”). Згідно з навчальним планом підготовки інженера-педагога за профілем підготовки „Технологія та обладнання механоскладального виробництва” професійно-практична підготовка складається з виробничого навчання на 1-2 курсах, виробничої і технологічної практики на виробництві на 3-4 курсах.

Одним з найбільш перспективних шляхів підвищення якості професійно-практичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів машинобудівного профілю є забезпечення формування якісних практичних умінь і навичок. Реалізацію поставленої мети можна досягти завдяки застосуванню в навчально-виробничому процесі різноманітних методів навчання, в тому числі і методів, направлених на розвиток творчої активності студентів.

Аналіз останніх досліджень. Дану проблему досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені: С. Я. Батишев, А. П. Біляєва, В. С. Безрукова, В. Т. Лозовецька, Н. Г. Ничкало, П. І. Підкасистий, В. О. Радкевич, В. О. Скакун, А. В. Хуторський, О. А. Якуба та інші.

Метою даної статті є визначення підходів до вибору комплексу методів навчання для здійснення професійно-практичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів машинобудівного профілю.

Виклад основного матеріалу. Педагогічний процес є способом організації навчально-виховних відносин, в середині яких відбувається зміна стану, який в свою чергу призводить до зміни стадій розвитку. В. С. Безрукова стверджує, що педагогічний процес створюється педагогом і є неповторним: це рух, який виникнув, продовжується і зникає [2, с. 29]. Незалежно від того, де реалізується педагогічний процес, він має єдину структуру, в яку входять такі компоненти: навчальна мета, принципи, зміст, методи, засоби і форми навчання.

Вибір методів навчання залежить від специфічних особливостей професії, рівня попередньої професійної підготовки, умов виробничого процесу та віку студентів. Розглянемо підходи до визначення сутності методів навчання.

Під методом виробничого навчання розуміють основні способи спільної діяльності майстра виробничого навчання і тих, хто навчається, завдяки яким останні оволодівають знаннями, уміннями і навичками, розвивають творчі здібності, розумові і фізичні сили [4, с. 37].

Діалектичні зв'язки метода з іншими категоріями дидактики взаємні:

будучи похідними від цілей, змісту, форм навчання, методи в той же час оказують зворотний і дуже сильний вплив на становлення та розвиток цих категорій. Ні мета, ні зміст, ні форми навчання не можуть бути розглянуті самі по собі, без врахування можливостей їх практичної реалізації, яку забезпечують методи [5, с. 288-289].

Оскільки методи навчання є прийомами і способами здійснення навчального процесу (викладання і учіння), то кожен метод необхідно розглядати з позиції діяльності викладача чи майстра виробничого навчання і діяльності тих, хто навчається.

Методи навчання як способи здійснення навчального процесу умовно можна розглядати в трьох аспектах: загальнодидактичному, який виражає об'єктивну сутність, вимоги і дидактичні можливості методу, характерні тільки для нього, незалежно від періоду навчання; частнодидактичному аспекті, який характеризує метод та його дидактичні можливості в специфічних умовах відповідного періоду навчального процесу, а також в залежності від особливостей змісту навчання; методичному аспекті, який ґрунтується на приватних методиках вивчення окремих предметів.

У теорії і практиці виробничого навчання найпоширенішою є класифікація методів за ознакою джерела інформації: словесні, наочні і практичні. Кожен із методів реалізується сумісно з іншими методами та за їх допомогою.

Відомо, що до словесних методів, які застосовуються у виробничому навчанні, належать розповідь, пояснення, бесіда, проблемна бесіда. До наочних методів відносяться демонстрація роботи обладнання, робочого та контрольно-вимірювального інструменту, показ трудових прийомів та рухів тощо. В групу практичних методів віднесено виконання вправ, розв'язання виробничо-технічних завдань, виконання лабораторно-практичних робіт.

Розглянемо кожний з перерахованих словесних методів.

Розповідь, в першу чергу, містить лише науково перевірені факти і повинна бути побудована за певним раціональним планом, викладеним в логічній послідовності з використанням аналогій та порівнянь. Як правило, розповідь застосовується на перших етапах вступного інструктажу, коли тих, хто навчаються, ознайомлюють з призначенням машин, механізмів, обладнанням, з відомостями про матеріали та з загальними відомостями стосовно запровадження технічної чи технологічної документації, здійснення технологічних процесів, тощо.

Пояснення – це обґрунтування нових знань та способів дій шляхом визначення ознак та властивостей технологічних процесів, принципу дій механізмів та обладнання, аналізу дефектів, що виникають в процесі виконання практичних дій. Пояснення є одним з основних словесних методів, які застосовуються у виробничому навчанні. Окрім того, пояснення можна запроваджувати на уроках виробничого навчання разом з розповіддю.

Бесіда, як метод виробничого навчання, може бути колективною і індивідуальною. Вона може бути спрямована на перевірку раніше засвоєних знань та умінь, на теоретичне обґрунтування технологічних процесів, на самостійне узагальнення навчального матеріалу з формулюванням висновків. Проблемні бесіди спрямовані на розвиток творчих здібностей тих, хто

УДК 371

ЛІНГВІСТИЧНА ТЕОРІЯ ТЕКСТУ В ПРОЦЕСІ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Поліщук Надія Петрівна
кандидат філологічних наук
Національний лінгвістичний університет (м. Київ)

В останні десятиліття особливого розвитку набула лінгвістика тексту – галузь мовознавчих досліджень, об'єктом яких є правила побудови зв'язного тексту та його змістові категорії. Намітилася тенденція до вивчення тексту як складного комунікативного механізму, посередника комунікації, який фіксує стратегічну програму адресанта, що сприймається та інтерпретується адресатом.

Текст включається до сфери вивчення лінгвістики як вища комунікативна одиниця. В тексті виявляються закони функціонування мови в реальному спілкуванні, так як текст не тільки відображає дійсність, але й повідомляє про неї. В його семантиці поєднуються комунікативний та прагматичний аспекти, в ньому втілюються комунікативна, пізнавальна та емотивна функції мови.

З поширенням сфери впливу засобів масової комунікації, усвідомленням необхідності диференційного підходу до тієї чи іншої аудиторії актуальними є не тільки проблеми семантичної або формальної організації висловлення, а також питання комунікативного плану, вивчення умов, що забезпечують створення та сприйняття розуміння тексту.

У сучасній лінгвістичній літературі вже знайшла загальне визнання думка, що мовна комунікація, тобто спілкування між людьми в суспільстві відбувається не за допомогою окремих ізольованих одиниць, а у формі цілих висловлювань, починаючи з речення і кінчаючи текстом. Всі аспекти тексту оригінала пов'язані між собою: одночасно обробляється граматична, лексична, стилістична, загальнотекстова, а також комунікативна інформація.

Мета даної роботи - розгляд комплексного підходу до вивчення правил побудови зв'язного тексту як вищої комунікативної одиниці. „Текст” - ідеальна комунікативна одиниця, яка прагне до смислової замкнутості, констатує ознакою якої, проте, є зв'язаність, яка виявляється кожного разу в інших параметрах, на різних рівнях тексту і у різній сукупності часних зв'язків [3:66]. Мається на увазі семантична зв'язаність, яка є обов'язковою, а також формальною, яка може експліціюватись шляхом застосування граматичних і лексичних засобів мови. Змістова сторона поняття „текст” підкреслює його „смислово закінченість”. Що стосується поняття „зв'язаність”, то воно може бути віднесено до внутрішньої смислової сторони тексту, а також до його мовного оформлення, тобто до використання певних лексико-граматичних засобів, за допомогою яких формально здійснюється ця зв'язаність, а також всіх особливостей вживання мовних одиниць, які обумовлені їхньою участю в побудові тексту. Дана ознака виявляється в смисловій його цілісності і має мовні засоби виражень, тобто мовні механізми, які в результаті поєднання окремих елементів тексту утворюють деяку формально-смислово єдність.

Варто звернути увагу на те, що будь-який відрізок тексту виявляє єдність

простого засвоєння знань до поступового включення їхньої навчальної діяльності в аналог майбутньої праці. **Ключові слова:** готовність до організації діяльності ДЮСШ, майбутні фахівці фізичного виховання і спорту, формування.

Резюме. На основі аналізу літератури, посвященої підготовці административних кадрів для сфери фізичного виховання і спорту сформульовані базові положення процесу формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до організації діяльності ДЮСШ. Показано, що процес формування готовності до організації діяльності ДЮСШ повинен відбуватися неперервно на протязі всього навчання в університеті, ґрунтуючись на інтегративно-модульній основі, а також поступово вести студентів від простого засвоєння знань до поступового включення їхньої навчальної діяльності в аналог майбутньої професійної діяльності. **Ключевые слова:** готовность к организации деятельности ДЮСШ, будущие специалисты физического воспитания и спорта, формирование.

Summary. Based on the analysis of the literature on the preparation of administrative personnel for the sphere of physical education and sport formulated the principles of the formation of preparedness future specialists of physical education and sports into the organization of Youth sports schools. It is shown that the formation of preparedness to the organization of the Youth sports schools should occur continuously throughout the study at a university, based on modular basis, as well as lead students to the gradual integration with future work. **Keywords:** preparedness to the organization of the Youth sports schools, the future professionals of physical education and sport, formation.

Література

1. Августимова О. С. Методика формирования управленческой компетентности у студентов вузов физической культуры : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.04. – Волгоград, 2004. – 182 с. : ил.
2. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С. 31-39.
3. Демінська Л. О. Міжпредметні зв'язки у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2004. – 20 с.
4. Локшин К. В. Формирование управленческой готовности будущего менеджера физической культуры при обучении специальным дисциплинам : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08. – Москва, 2008. – 175 с. : ил.
5. Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту: новини 20 листопада 2008. Офіційний сайт. – Режим доступу: http://www.kmu.gov.ua/sport/control/uk/publish/article:jsessionid=0?art_id=99291&cat_id=99860

Подано до редакції 03.01.2009

навчається. Як правило, проблемні бесіди застосовуються при засвоєнні нових способів дій.

Наочні методи у виробничому навчанні – це в першу чергу демонстрація натуральних об'єктів, простеження процесів на макетах, моделях, тренажерах, демонстрація практичного показу, трудових прийомів, демонстрація зображень на схемах, плакатах і кресленнях, демонстрація технологічних процесів за допомогою інформаційних технічних засобів навчання.

Більш детально звернемо увагу на демонстрацію в процесі професійно-практичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів машинобудівного профілю трудових прийомів, як одного з самих ефективних наочних методів виробничого навчання. Відомо, що демонстрація трудових прийомів майстром виробничого навчання проводиться для більш ефективного запам'ятовування та засвоєння як самих прийомів, так і всього трудового процесу в цілому з професії „Токар” особливо на перших етапах формування професійних навичок. У виробничому навчанні застосовують розподілені, уповільнені і натуральні види демонстрацій. Розподілена демонстрація є показом окремих елементів і трудових прийомів; уповільнена демонстрація, яка є самою поширеною при формуванні початкових навичок, – це показ рухів, з яких складається трудовий прийом; натуральний показ – це виконання вправи чи прийому в робочому темпі.

Для більш ефективного формування початкових професійних навичок з виконання основних робочих прийомів токаря ми запроваджували алгоритм трудових рухів. Так, для того, щоб надягнути заготовку на оправку та встановити оправку в центрах студентам необхідно виконати наступні дії за алгоритмом: взяти оправку, протерти та змастити її, взяти заготовку, протерти отвір в заготовці, надягнути заготовку на оправку, змастити отвір оправки, встановити оправку на передній центр, підвести задній центр і закріпити піноль задньої бабки.

Особливу увагу на початковому етапі професійно-практичної підготовки ми приділяли і показу трудових прийомів, в тому числі з роботи на токарних верстатах, а саме: прийоми установки заготовок, перевірки правильності її установки, закріплення і знімання заготовки; прийоми установки, закріплення, регулювання ріжучого інструменту та його знімання; прийоми, пов'язані з управлінням токарними верстатами: налагодження на відповідний режим роботи, пуск, зупинка, включення механізмів, тощо.

Демонструючи тільки один прийом, майстер виробничого навчання звертає увагу лише на один елемент, який є складним чи важливим і має бути гарно засвоєним. При цьому він має урізноманітнювати методи навчання: розповісти, пояснити, акцентувати увагу, пояснювати прийом і водночас розповідати. Можна звернутись і до об'ємних чи натуральних засобів навчання, які підвищують зацікавленість тих, хто навчається у сприйманні та засвоєнні нових дій. Здійснюючи практичний показ зі свердління глибокого отвору, майстер виробничого навчання пояснює, як запобігти зміщенню свердла. На початку свердління торець заготовки він засвердлює коротким свердлом, діаметр якого перевищує розмір отвору. Окрім того, майстер звертає увагу на те, щоб перед свердлінням торець заготовки був підрізаний, тобто був

перпендикулярним до її осі. Так як здійснення контролю за якістю виконаної дії має бути постійним, то задану довжину свердління контролює за поділками на пінолі або за крейдяною міткою на свердлі за допомогою обмежувальної втулки. При цьому він акцентує увагу на дотриманні вимог якості виконання даного прийому.

Одним з основних практичних методів є метод вправ, призначенням якого є формування у тих, хто навчається, умінь практичного використання отриманих знань. Всі різнобічні вправи можна звести до трьох типів: репродуктивні творчі і пошукові [1, с.259]. Розглянемо практичні методи виробничого навчання за вище визначеними ознаками.

Репродуктивні вправи, суттєвою ознакою яких є обмеженість заданого змісту галузі застосування знань, - це в основному завдання на визначення, розуміння і вираження змісту зрозумілого в заданому об'єкті. До цих характерних вправ відносяться вивчення роботи обладнання, механізмів, розбір схем та креслень, вивчення технічної документації.

Відомо, що до специфічних особливостей підготовки фахівців з професії „Токар” відноситься логічне і послідовне виконання дій, які вибудовані в алгоритмічні дії, тобто застосування репродуктивного методу.

На першому етапі формування професійних навичок такий алгоритм дій дозволяє майстрові професійного навчання узагальнити та систематизувати знання, уміння і навички студентів. Для тих студентів, які вже мали практичний досвід з виконання простих вправ з токарної обробки, ми запровадили диференційований підхід і надавали можливість виконувати комплексні токарні роботи, чим скоротили термін початкової підготовки. Коли студенти затруднялися у виконанні токарних операцій окрім креслень, схем і алгоритмів пропанували інструктивну документацію у вигляді інструкцій та інструктивних карт. Наприклад, для знімання пробної стружки токар має виконати наступні дії: 1) встановити і закріпити заготовку і різець (необхідно встановити заготовку d 40 мм і закріпити її з вильотом на 100 мм в трьохкулачковому самоцентруючому патроні; різець прохідний правий встановити в різцетримачі перпендикулярно осі поверхні, що обробляється; 2) подати різець на необхідну глибину різання за лімбом поперечної подачі (необхідно: лівою рукою притримати рукоятку гвинта, а правою повернути кільце лімбу до співпаду його нульового штриха з рискою на нерухомій втулці і закріпити лімб стопорним кільцем; потім подати різець за лімбом на необхідну кількість позначок і встановити лімб на нульову позначку).

Творчі вправи вчать самостійно знаходити оригінальні рішення поставлених навчально-виробничих завдань на вибір способів обробки поверхонь, налагодження обладнання до роботи та тощо.

Пошукові вправи теж основані на творчому підході у вирішенні проблем але вони проходять на більш високому рівні пізнавальної активності тих, хто навчається. Це може бути діагностування неполадок механізмів, верстатів та способи їх усунення. Даний вид вправ нами був запропонований студентам в процесі виконання складного комплексу робіт (3-4 кваліфікаційний рівень).

Загальновідомою умовою в успішному виконанні вправ є поетапне ускладнення завдань і підвищення вимог до темпу та точності у їх виконанні.

предмету навчальної діяльності, і реальним предметом майбутньої професійної діяльності, а також між виконавською позицією студента в традиційній професійній підготовці, і ініціативною позицією фахівця в трудовій діяльності [2, с. 32].

На основі вищесказаного, визначимо останнє положення: „кваліфікаційну орієнтацію навчального процесу, спрямованого на формування готовності до організації діяльності у ДЮСШ” – сутність якого полягає у спрямуванні методів і засобів навчального процесу на характер майбутньої професійної діяльності, за умови поступової деталізації об'єкту пізнання під час навчання.

На кінець зазначимо, що специфіка організації роботи спортивних шкіл майже не залежить від видів спорту які культивуються в тій чи іншій школі, що обумовлює універсальність визначених базових положень.

Висновки. Отже, теоретичною основою процесу формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до організації діяльності ДЮСШ мають стати такі базові положення:

– необхідність і достатність педагогічних умов, що передбачає неможливість виключення жодної з умов без втрати ефективності всього комплексу;

– інтенсифікація навчального процесу, сутність якої полягає в модифікації й удосконаленні змісту існуючих дисциплін, а також технологій навчання;

– інтегративно-модульна побудова навчального процесу, що передбачає впровадження навчальних курсів розроблених на модульній основі, а також інтеграцію змісту окремих дисциплін у контексті підготовки до організації діяльності в ДЮСШ;

– кваліфікаційна орієнтація навчального процесу - спрямування методів і засобів на специфіку майбутньої професійної діяльності, за умови поступової деталізації цієї діяльності під час навчання.

Виходячи з визначених базових положень – процес формування готовності до організації діяльності ДЮСШ має охоплювати весь період навчання у внз, бути сконструйованим на інтегративно-модульній основі й поступово вести від засвоєння знань до включення навчальної діяльності студентів в аналог майбутньої праці, що представлений різноманітними кваліфікаційними методами.

Подальші дослідження передбачаються в напрямку визначення педагогічних умов формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до організації діяльності ДЮСШ.

Резюме. На основі аналізу літератури, присвяченій підготовці адміністративних кадрів для фізичного виховання та спорту експліковано базові положення процесу формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до організації діяльності ДЮСШ. Показано, що процес формування готовності до організації діяльності ДЮСШ має безперервно відбуватися на протязі всього навчання у внз, будуватися на інтегративно-модульній основі, а також поступово вести студентів від

Л. А. Колесниченко, О. І. Куліш, В. А. Лівенцова, Н. М. Надюк, В. П. Хапілова, Н. С. Хмілярчук та ін.). Плануючи за блочно-модульним принципом викладання окремих дисципліни, ці автори ділили навчальний матеріал на цільні, відносно самостійні, логічно завершені елементи. На основі цих самостійних блоків-модулів ними конструювався зміст курсу тієї чи іншої спеціалізації.

На думку авторів, навчання організоване на модульній основі сприяло зростанню узагальненості, комплексності, щільності й організованості навчального процесу, а також досягненню студентами конкретних цілей навчально-пізнавальної діяльності; сприяло формуванню в них власного пізнавального пошуку [1].

У контексті нашого дослідження, важливим є й те, що міжпредметна інтеграція в комплексі з модульною організацією навчального процесу дозволяє подолати суперечність між розосередженням знань по багатьом навчальним дисциплінам і необхідністю їх системного використання в майбутній трудовій діяльності. До того ж такий підхід дозволяє конструювати процес підготовки до організації діяльності у ДЮСШ суттєво не змінюючи асортимент дисциплін і не збільшуючи загальний обсяг навчального часу.

Отже, на основі вищесказаного, експлікуємо ще одно базове положення – *„інтегративно-модульну побудову навчального процесу, спрямованого на формування готовності до організації діяльності ДЮСШ”*, яке передбачає впровадження в процесі професійної підготовки навчальних курсів, побудованих на модульній основі, а також інтеграцію змісту різних дисциплін у контексті підготовки до організації діяльності в ДЮСШ.

Останнім часом, у наукових працях усе частіше наголошується на необхідності добору форм, методів та засобів педагогічного процесу у відповідності до логіки майбутньої професійної діяльності (І. А. Зязюн, С. В. Крякіна та ін.).

Найбільш повно такий підхід розроблений у теорії контекстного навчання, сутність якого полягає в засвоєнні абстрактних знань „у канві” професійної діяльності (А. О. Вербицький).

При контекстному навчанні засвоєння інформації займає структурне місце мети діяльності лише до певного моменту, а потім ця інформація має отримати розвинену практику свого застосування в діяльності, яка поступово набуває рис професійної. При цьому, зміст майбутньої професійної діяльності, як об’єкт пізнання, має зберігатися на всіх етапах навчання. У той же час, рівень деталізації аспектів цієї діяльності має поступово збільшуватися. При цьому, картина професійної діяльності має не змінюватися радикально, а тільки розширюватися, поглиблюватися, уточнюватися [2, с. 35].

Ключовим поняттям теорії контекстного навчання виступає „квазіпрофесійна діяльність, за основу якої покладено створення під час навчання та практики різноманітних ситуацій, що виступають засобом освоєння змісту, динаміки, організаційних форм, цінностей і норм майбутньої професії” [2, с. 34].

Як відмічає А. О. Вербицький, широке використання квазіпрофесійного підходу дозволяє подолати суперечності між абстрактним характером

На основі цього можна зробити висновок, що вправи повинні виконуватися свідомо, навички і уміння мають засвоюватися у відповідній системі і строгій послідовності, удосконалення умінь здійснюється на основі засвоєної системи вправ.

Основним методом виробничого навчання можна вважати і інструктаж. Інструктаж, як метод, має в своїй структурі сукупність словесних, наочних і практичних методів і є одним з найважливіших. Інструктажем в умовах виробничого навчання називають чітко визначену систему вказівок, рекомендацій, які стосуються виконання трудових дій. Під час інструктажу майстер загострює увагу тих, хто навчається, на певних аспектах діяльності на виконанні необхідних трудових операцій та прийомах роботи [4, с.39].

В залежності від мети інструктажі уроку виробничого навчання поділяються на вступний, поточний та заключний.

Метою вступного інструктування є підготовка студентів, до активного і свідомого виконання вправ. Зміст інструктування, а значить, і запровадження комплексу методів в процесі його проведення залежить від декількох факторів: чи вперше виконуються дані вправи, чи знайомі операції, які доводиться розглядати в процесі інструктування, що із складного технологічного процесу є засвоєним, а що нове, тобто, які нові дії будуть розглядатися на даному етапі.

Прослідкуємо використання методу інструктування в процесі формування початкових навичок і умінь на основі операції з підрізання невеликих торців та уступів при фронтальній формі навчання.

На вступному інструктуванні майстер, показуючи торець заготовки, звертає увагу на те, що довжина її більше, ніж вимагає креслення. Для цього майстер дозволяє студентові замірити її довжину та порівняти з розміром креслення. Пояснює, що ці уступи необхідно підрізати так, щоб їх торцева поверхня була прямолінійна і перпендикулярна осі деталі, а кожен з уступів був розташований відносно осі деталі у відповідності з вимогами креслення. При показі прийому підрізання торцевих поверхонь заготовок, які закріплюються в самоцентруючому патроні, звертається увага на вимоги з установки різця в різцетримачі, так як найчастіше брак деталей з’являється із-за невірної установки ріжучого інструменту. Після цього майстер демонструє прийом підрізання торцевих поверхонь невеликих діаметрів (до 15 мм) в один прохід шляхом повздовжньої подачі різця, встановленого перпендикулярно до осі верстата, та підрізання торців більших діаметрів за декілька проходів при поперечній подачі різця. Виконуючи ці дії, майстер виробничого навчання звертає увагу студентів на виконання прийомів в найбільш доступному для них темпі, привчає до виробки у них навичок самоконтролю та уміння самостійно планувати способи та послідовність виконання операції.

Наступним етапом нашого дослідження є визначення методів для формування складних умінь і навичок 3-го і 4-го кваліфікаційного рівня.

Виконання вже засвоєних видів робіт з метою формування швидкісних навичок, які передбачають репродуктивну діяльність, необхідно чергувати з вирішенням студентами виробничо-технічних завдань з удосконалення технологічного процесу, зміни режимів роботи з метою підвищення продуктивності праці і якості робіт. В цьому випадку діяльність тих, хто

навчається, передбачає творчий пошук і вирішення проблемних завдань.

Для формування складних професійних навичок і умінь зміст вступного інструктажу значно відрізняється від попереднього етапу. Вирішальне значення для оволодіння складною навичкою має перш за все активний пошук студентами способів удосконалення своїх дій. Тому необхідно застосовувати такі методи та прийоми навчання, які підвищують їх пізнавальну та розумову активність. Позитивні результати дає запровадження в навчальний процес проблемних методів навчання. Так, при поясненні виконання складного комплексу робіт можна включити проблемні питання та проблемні ситуації. Для цього необхідно, щоб майстер виробничого навчання чітко визначив проблему, створив умови, завдяки яким студенти зможуть самостійно зрозуміти і визначити проблему, розмежувати визначену проблему і створення нової проблеми, розв'язання якої приводить до виникнення додаткової.

Наприклад, для нарізання багатозахідних різьб необхідний інший підхід до налагодження верстата, ніж для нарізання менш складних різьб, а значить вимагаються й інші додаткові прийоми. Студентам можна дати завдання на основі вже сформованих умінь і навичок з нарізання різьб визначити технологічний процес з нарізання багатозахідних різьб. Характерним видом браку при нарізанні багатозахідних різьб є різна ширина нитки. Необхідно дати можливість тим, хто навчається, самостійно розділити по числу заходів різьби за допомогою повідкової планшайби з пазами, запропонувати здійснити розподіл за допомогою переміщення верхньої частини супорта по лімбу.

Не мало важним методом для розвитку самостійності студентів в процесі формування складних навичок є метод спостереження. Враховуючи те, що умінь і навички даного рівня складності будуть формуватися на виробництві, метод спостереження за рухами та діями робітника, роботою механізмів ті обладнання, виконанням складних технологічних процесів кваліфікованими робітниками дозволить більш ефективно справитися з поставленою задачею.

Для здійснення складного технологічного процесу необхідно сформувати систему вправ. Велике значення при цьому приділяється правильній послідовності і системності у підборі вправ, які складають відповідний технологічний процес. Так, на перший погляд, робота з обслуговування токарного верстата, за винятком роботи на механічній подачі, – ручна і вимагає рухових навичок. Але при детальнішому спостереженні виявляється, що поряд з руховими навичками від тих, хто навчається, вимагається засвоєння і інших навичок, в тому числі сенсорних і розумових. Чисто рухові навички вимагають виконання рукояtkою ручної подачі, одночасно в процесі виконання вправ зоровий контроль за положенням та пересуванням рук при обточуванні деталі замінюють руховим. Тобто при оволодінні руховими навичками в одному випадку – це контроль за особистими рухами, в другому – точність окомірних оцінок за результатами рухів, а в третьому – правильність розрахунків і дотримання правил користування лімбом ноніуса [6, с. 42-43].

Необхідно також враховувати при виборі методів навчання, що рухомі навички визначаються великим різноманіттям. В залежності від рівня вимог до координації рухів, їх точності, швидкості та інших особливостей вони по суті поділяються і за трудністю засвоєння, а тому вибір методичних прийомів

комплексу.

Подальший аналіз праць, присвячених питанням удосконалення навчального процесу факультетів фізичного виховання дозволив визначити, що на сьогодні в теорії та практиці професійної підготовки існує щонайменше два підходи до підвищення якості фізкультурної освіти:

– екстенсивний – додаткове підвищення обсягу годин у межах окремо взятої дисципліни, а також введення нових дисциплін (здебільшого за рахунок спецкурсів) (Г. Й. Михайлишин, В. І. Наумчук); використання нових, нетрадиційних форм педагогічної взаємодії за рамками аудиторного процесу (В. М. Мазін) та ін.;

– інтенсивний – модифікація й удосконалення педагогічних технологій навчання (трансформація змісту виробничої та педагогічної практики (С. В. Крякіна, Т. О. Михайлова), а також існуючих дисциплін за рахунок введення нових модулів (Л. П. Суценко, В. В. Філанковський В. І. Жолдак, С. М. Герасимов) та ін.

З позицій нашого дослідження другий підхід виглядає більш доцільним, оскільки дозволяє в нормативний строк добитися більш високих результатів, оптимізувати процес навчання, а також ефективніше використовувати наявні ресурси. До того ж у практиці останнім часом усе більше загострюється суперечність між необхідністю засвоєння студентами великої кількості інформації, і лімітом обсягу навчального часу. Подолати це протиріччя можливо лише з позицій інтенсивного підходу.

Вищесказане дозволяє сформулювати наступне базове положення – „інтенсифікацію навчального процесу, спрямованого на формування готовності до організації діяльності ДЮСШ” – сутність якого полягає в модифікації й удосконаленні змісту існуючих дисциплін, а також технологій навчання.

Реалізація сформульованого положення спрощується за умов збільшення кількості та поглиблення системних зв'язків між навчальними дисциплінами, з одночасним дотриманням загальної логіки навчального процесу. Одним з ефективних шляхів для цього є конструювання навчального процесу з використанням професійно-спрямованих міжпредметних зв'язків (М. В. Буланова-Топоркова, Л. О. Демінська, В. С. Кукушина, В. Т. Фоменко та ін.). На думку авторів, такі зв'язки допомагають студентам у засвоєнні необхідних знань, оптимізують навчальний процес, розвивають інтелектуальні та творчі здібності [3, с. 6].

Використання в навчанні міжпредметних зв'язків є окремим проявом міждисциплінарної інтеграції яка, постає як взаємопроникнення елементів одного об'єкту в структуру іншого, у результаті чого відбувається не поліпшення якості вихідних об'єктів, а створюється повністю новий об'єкт із власними, якісно іншими властивостями [4, с. 66].

Міждисциплінарна інтеграція ефективно реалізуються при модульній організації навчального процесу, особливості якої докладно розглянуті у науковій літературі присвяченій підготовці фахівців фізичного виховання і спорту (Л. В. Пігалова, А. А. Магруппова та ін.), а також менеджерів різних галузей (Л. І. Бондарева, А. П. Волошина, Т. В. Качеровська,

фахівців, яке з високим рівнем особистої відповідальності зможе успішно організувати ефективну діяльність ДЮСШ у широкому соціальному, економічному, культурному контекстах.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз наукової літератури, присвяченій підготовці адміністративних кадрів для фізичного виховання й спорту (О. С. Августимова, В. У. Агеєв, Л. В. Безкоровайна, Є. І. Богданова, Ю. М. Дубревський, В. М. Какузін, С. О. Пронкіна, М. В. Прохорова та ін.) показав, що теоретичні питання формування готовності студентів до організації діяльності ДЮСШ висвітлені недостатньо, у наслідок чого в навчальному процесі факультетів фізичного виховання, як правило, не створюються належні педагогічні умови для підготовки студентів до виконання цієї специфічної функції.

Виходячи з вищесказаного, постає нагальна потреба у визначенні теоретичного підґрунтя для побудови процесу формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до організації діяльності ДЮСШ. Це теоретичне підґрунтя має стати „керівництвом до дії” у доборі засобів, форм, а також розробки змісту навчального процесу.

Метою статті є визначення теоретичної основи процесу формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до організації діяльності ДЮСШ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Методологічною основою для виконання поставленого завдання став евристичний пошук відповідних базових положень на основі аналізу наукових праць, присвячених модернізації навчального процесу факультетів фізичного виховання і інститутів фізичної культури (Є. М. Герасимов, В. І. Жолдак, Є. В. Крякіна, К. В. Локшин, В. М. Мазін, Г. Й. Михайлишин, Т. О. Михайлова, В. І. Наумчук, Л. П. Сущенко, В. В. Філанковський та ін.).

Аналіз наукових праць дозволив констатувати, що задекларовані задачі професійної підготовки фахівців галузі фізичної культури і спорту автори, як правило, вирішують за рахунок створення особливих педагогічних умов, які розуміються ними як обставини, що сприяють формуванню професійно-важливих якостей, а також уможливають здійснення професійно корисних особистісних перетворень. При цьому, однозначного підходу до визначення природи, кількості, змісту цих „обставин” виявити не вдалося.

Утім, більшість авторів сходяться в думці, що педагогічні умови мають охоплювати найбільш важливі сторони процесу й водночас бути мінімально достатніми, не переважуючи дослідження зайвим „баластом”. Наприклад, К. В. Локшин, необхідними педагогічними умовами вважає такі, без яких той чи інший педагогічний процес не може реалізуватися в повній мірі. При цьому, достатність умов передбачає такий їхній комплекс, з якого не можна виключити жодного компоненту [4, с. 61].

Остання теза стала основою експлікації нами першого положення – „необхідності й достатності педагогічних умов процесу формування готовності до організації діяльності ДЮСШ”, сутність якого полягає в тому, що асортимент педагогічних умов має бути таким, щоб із нього не можна було виключити жодного компоненту без втрати ефективності всього

навчання в кожному окремому випадку вимагає ретельного аналізу даних особливостей [3; 6].

Окрім того, при поясненні дій зі складного комплексу робіт майстер виробничого навчання повинен дати можливість студентам самостійно вибрати необхідну інструктивну технічну і технологічну документацію, привчати їх до самостійного виконання практичних дій, умінь їх аналізувати і корегувати.

Так як формування студентами умінь і навичок 3-го і 4-го кваліфікаційних розрядів передбачено індивідуальними навчальними програмами, то доцільно запровадити поетапне відпрацювання навчально-виробничих завдань. В даному випадку нами були розроблені пакети з інструктивною та технологічною документацією на окремі види робіт, визначені критерії оцінювання навчальних досягнень та тестові завдання.

Висновки. На основі викладеного можна зробити висновок, що для формування якісних професійно-практичних знань, умінь та навичок з професії „Токар” необхідний комплекс різноманітних методів навчання, які застосовуються в залежності від періоду навчання, складності технологічних операцій і процесів, рівня сформованості професійних умінь та навичок.

Подальші дослідження будуть направлені на розвиток технічного і технологічного мислення студентів в процесі застосування активних методів навчання.

Резюме. В статті розглянуто підходи до вибору і застосування комплексу методів навчання для здійснення професійно-практичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів машинобудівного профілю в залежності від періоду навчання, складності технологічних операцій і процесів, рівня сформованості професійних умінь та навичок. **Ключові слова:** інженер-педагог, професійно-практична підготовка, виробниче навчання, методи навчання

Резюме. В статье рассмотрены подходы к выбору и применению комплекса методов обучения для осуществления профессионально-практической подготовки будущих инженеров-педагогов машиностроительного профиля в зависимости от периода обучения, сложности технологических операций и процессов, уровня сформированности профессиональных умений и навыков. **Ключевые слова:** инженер-педагог, профессионально-практическая подготовка, производственное обучение, методы обучения

Summary. The approaches to choice and using of the complex of the methods of the education for realization professional-practical training future engineer-pedagogues of the machine-building profile depending on period of the learning, difficulties technological operation and processes, level formed professional habits and skill are considered in this article. **Keywords:** engineer-pedagogue, professional-practical training, methods of teaching, vocational training.

Література

1. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика / Под ред. С. Я. Батышева. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Ассоциация „Профессиональное образование”, 1999. – 904 с.

2. Безрукова В. С. Проектная педагогика. Учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических

техникумов – Екатеринбург: Издательство „Деловая книга”, 1996. – 344 с.

3. Общая психология: Курс лекций / Сост. Е.И. Рогов. – М.: Владос, 2004. – 444 с.

4. Педагогічна книга майстра виробничого навчання. Навч.-метод. посібник / Н.Г. Ничкало, В.О. Зайчук, Н.М. Розентарг та інші. За ред. Н.Г. Ничкало. – 2-ге вид., доповн. – К., „Вища школа”, 1996. – 383 с.

5. Подласый И. Г. Педагогика. Новый курс: В 2-х ч. – М.: Гуманитарный издательский центр Владивостока, 1999. – Ч.1. – 570 с.

6. Чебышева В. В. Психология трудового обучения. – М., „Высшая школа”, 1983. – 233с.

Подано до редакції 10.01.2010

УДК: 373.546

МЕТОДИ ПОБУДОВИ НАУКОВОЇ ТЕОРІЇ

Мусаєв Кязім Фаїкович
кандидат технічних наук

РВНЗ „Кримський інженерно-педагогічний університет”
(м. Сімферополь)

Постановка проблеми. Встановлення логічного зв'язку між окремими законами, гіпотезами й узагальненнями тієї чи іншої області знань обумовлює необхідність у побудові і розкритті накопичених знань у вигляді теорії. Нагромадження й аналіз фактів, що відбуваються на ранній стадії розвитку науки, виступають уособлено, тому що доказ чи спростування одного з них, як правило, не впливає на інші. Подальше приведення отриманих результатів у систему характеризується введенням більш глибоких понять і принципів, відкриттям більш загальних і фундаментальних законів, формулюванням постулатів і аксіом. З усього цього прагнуть вивести логічну систему на основі раніше отриманих знань. Відбувається синтез наукового знання.

Звернемося більш докладно до терміна „теорія”, одному з ключових для нижче викладеного матеріалу: „Теорія – форма достовірного наукового знання про деяку сукупність об'єктів, що представляє собою систему взаємозалежних тверджень і доказів, яка містить методи пояснення і прогнозування явищ даної предметної області” [1, С. 205].

Наукові теорії відрізняються за великим різноманіттям предметів дослідження, глибини розкриття сутності досліджуваних явищ, а також різноманіття функцій, здійснюваних з їхньою допомогою в процесі пізнання. Це, звичайно, вкрай утрудняє виділення загальних структурних елементів, що складають теорію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Роботи А. М. Сохора, А. В. Усової, В. А. Белікова, А. Н. Умана, В. Ф. Шаталова, Л. В. Занкова, М. А. Данилова, В. Г. Разумовського, А. Н. Крутського присвячені структурі навчального матеріалу і добору його змісту, в яких обгрунтовуються підходи і методи педагогічного процесу. Поняття, компоненти та категорії наукової теорії висвітлюється А. А. Ляпуновим, А. Рапопорт, І. В. Кузнецовою, С. Т. Мелюхіною, В. І. Свідерським. Наукова теорія, безумовно, повинна

учебное пособие для вузов. – М.: Академич.проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – 240с.

3. Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б., Мазур Е.С. Саморегуляция поведения в норме и патологии // Психологический журнал. – 1989. - №2.- Т.10. - С.122 – 131.

4. Колесниченко Л.А. Психологічні особливості саморегуляції у професійній діяльності менеджерів: Дис. ...канд психолог. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2004. – 189с.

5. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. – 2004. - №2.- С.128-135.

7. Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога: Монографія. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2001. – 295с.

8. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. – М.: Моск. психолого-социальный институт, 2007. – 128с.

Подано до редакції 19.01.2010

УДК 796.011.3:796.071.4.001 (045)

БАЗОВІ ПОЛОЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДЮСШ

Переplotчиков Дмитро Олександрович
аспірант Класичного приватного університету (м. Запоріжжя)

Постановка проблеми. У Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту, Національному плані дій щодо реалізації державної політики в сфері фізичної культури і спорту, Державній програмі розвитку фізичної культури і спорту на 2007-2011 роки одним із пріоритетних завдань держави названий розвиток дитячо-юнацького спорту через удосконалення системи спортивних шкіл (ДЮСШ). Утім, не зважаючи на деяке підвищення уваги держави до нормативного й матеріального забезпечення діяльності спортивних шкіл, відсоток дітей та молоді України віком від 6 до 18 років, які регулярно займаються в ДЮСШ, складає на сьогодні лише близько 11,3 % [5], що є явно недостатнім.

На думку дослідників (Г. П. Грибан, О. М. Жданова, Н. В. Жмарев, В. М. Лисяк, І. І. Приходько, Г. М. Путятіна, Л. Я. Чеховська та ін.) залученню більшості дітей та молоді до занять спортом заважає низка проблем, першорядною з яких є втрата спортивними школами кваліфікованих адміністративних кадрів. Адже велика частина головних тренерів, директорів, методистів ДЮСШ, професійне становлення яких приходилося на часи СРСР, пішла на пенсію, частина працює за межами країни. Така ситуація веде до погіршення загальної організації діяльності спортивних шкіл, у наслідок чого знижується престиж юнацького спорту, принижується статус професії тренера, зменшується кількість спортсменів високого класу в збірних командах України.

Вирішити означену проблему можливо в разі підготовки нового покоління

свідомого її включення до цього процесу. Тому набуває особливого значення підвищення рівня свідомого ставлення студента до розвитку його професійної саморегуляції у процесі навчання.

Висновки та перспективи. Професійна саморегуляція є однією з базових умов самовдосконалення індивіду на особистісному і професійному рівнях, є властивістю, яка притаманна професіоналу та зрілій особистості. Одночасно з цим саме вона є підґрунтям професійного розвитку, оскільки обумовлює цілеспрямованість, мотивацію, наявність продуктивних психічних станів та інших умов успішного оволодіння фахівцем професією.

Професійна саморегуляція є досить складною системою, яка детермінована індивідуальними властивостями особистості, а її зовнішні прояви залежать від характеру, темпераменту та інших суб'єктивних якостей окремої людини. Неможливо вдосконалити рівень професійної саморегуляції та вивести його на свідомий рівень без розвитку усвідомленого ставлення майбутнього фахівця до свого професійного самовизначення та саморегуляції. До того ж професійна саморегуляція, яка займає одну з ключових позицій у структурі професіогенезу, неможлива без свідомого контролю, оцінки зовнішніх умов та суб'єктивних можливостей.

Таким чином, на першому етапі навчання та розвитку професійної саморегуляції вважаємо доцільним вивести ставлення майбутніх фахівців до розвитку професійної саморегуляції на свідомий рівень. На практиці це означає, що внаслідок удосконалення навчального процесу система вищої освіти повинна набути не лише формальної відповідності принципам та вимогам Болонського процесу, але й здатності вирішувати специфічні актуальні завдання, пов'язані з підготовкою відповідних категорій фахівців, професійна діяльність яких відбуватиметься за нових умов розвитку суспільства, міжнародного соціального та економічного співробітництва.

Резюме. У статті розглянуті основні етапи професійного становлення майбутнього фахівця та з'ясовано значення його усвідомленого ставлення до професійної саморегуляції у процесі навчання. **Ключові слова:** професійна саморегуляція, професійне становлення особистості, професійна діяльність, майбутній фахівець.

Резюме В статье рассмотрены основные этапы профессионального становления будущего специалиста и определено значение его осознанного отношения к профессиональной саморегуляции в процессе обучения. **Ключевые слова:** профессиональная саморегуляция, профессиональное становление личности, профессиональная деятельность, будущий специалист.

Summary. In article the basic stages of future expert's professional development are described and the significance his conscious attitude toward professional self-regulation in the learning process is determined. **Keywords:** professional self-regulation, professional development, professional activity, the future expert.

Література

1. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Изд-во Моск. психолого-соц. инст-та; Воронеж: НПО „МОДЭК”, 2004. – 752с.
2. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций:

відповідати принципу системності й у формальному відношенні, і на змістовному рівні, тому ще необхідно дослідження процесу формування структури теоретичної системи знання.

Формулювання цілей статті та постановка завдання. Мета дослідження – оглянути методи побудови наукових теорій з погляду класифікації їх логічної структури. Для досягнення поставленої мети необхідно визначити модель структури знання, яка би сприяла найбільш раціональному засвоєнню навчального матеріалу і поліпшенню якості предметних знань.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наукові теорії можна класифікувати по самих різних ознаках (підставам) розподілу: об'єкту дослідження, логічній структурі, методу вивчення, глибині аналізу і т.д. Для методів аналізу побудови теорій найбільш істотною представляється класифікація з погляду логічної структури. У зв'язку з цим всі існуючі теорії можна розділити на два великих класи: **логіко-математичні теорії** (формальні чи абстрактні) (до них відносять усі математичні теорії, крім того ті теорії формальної логіки, що можуть бути представлені у виді різних числень); **теорії, що досліджують емпіричний матеріал** (до них відносять теорії природних і технічних дисциплін, багато теорій соціальних і гуманітарних наук. Ці теорії спираються на досвід і використовують емпіричні методи дослідження, тому їх називають ще змістовними, конкретними і навіть описовими).

Друга класифікація теорій можлива з чисто логічної точки зору: **дедуктивні** (дедуктивні висновки використовуються в першу чергу в математиці і математичному природознавстві, де всі теореми виходять за допомогою дедукції з аксіом. В емпіричних науках дедукція використовується в тій мірі, у якій у ній застосовуються математичні методи); **недедуктивні** (у досліджених науках, проте, можливе одержання нових результатів за допомогою індуктивних умовиводів у широкому змісті цього слова (наприклад, проблематична індукція й аналогія). У даному випадку посилки не цілком обґрунтовують висновку, а роблять його лише ймовірним, правдоподібним, у тім чи іншому ступені).

Якщо як визначальний критерій вибрати глибину проникнення в сутність досліджуваних явищ, розкриття внутрішнього механізму процесів, що протікають при цьому, то теорії можна поділити на феноменологічні та нефеноменологічні.

У феноменологічних теоріях глибина пізнання не йде далі сфери явищ. Вони звичайно обмежуються поясненням фактів, які емпірично спостерігаються, описують і систематизують взаємозв'язку між властивостями явищ, що спостерігаються безпосередньо. У той же час задача наукового пізнання не обмежується тільки систематизацією і найпростішими поясненнями фактів. Для більш глибокого розуміння явищ учені висувають гіпотези про внутрішній механізм процесів, вводять абстракції. Тому вже нова теорія за допомогою абстракцій прагне пояснити явища та ефекти, які спостерігаються.

В історії природознавства можна знайти численні приклади переходу від феноменологічних теорій до нефеноменологічних. Проведемо порівняння

класичної термодинаміки з молекулярно-кінетичною теорією. Термодинаміка як наука з'явилася завдовго до того, як більш-менш точно було з'ясоване питання про будівлю речовини. Однак такі властивості речовини як температура, тиск і ін. можна вивчати, не з'ясовуючи його будівлі. Така термодинаміка і її підхід до вивчення досвідчених даних, усі результати якого „містяться в декількох доволі простих твердженнях, названих законами термодинаміки” [2, С. 102]. У числі цих законів початку термодинаміки: закон збереження і перетворення енергії, відповідно до якого тепло не може перейти без витрати роботи від холодного тіла до гарячого, повна ентропія системи зростає при незворотних змінах.

Ці принципи дозволяють побудувати феноменологічну теорію теплових явищ, що встановлює зв'язки і закони між макропараметрами спостерегаючих речовин. Однак пояснення, чому ці закономірності існують, феноменологічна теорія теплових явищ не дає.

У ході подальшого розвитку науки виникла молекулярно-кінетична теорія, що дозволила дати пояснення існуючим у термодинаміці закономірностям шляхом розвитку ідеї про атомно-молекулярну будівлю речовини. У цій теорії фізичні властивості і величини порозуміваються за допомогою об'єктів, що неспостерегаються, якими є атоми і молекули. Перехід від опису (термодинаміка) до пояснення (молекулярно-кінетична теорія) свідчить про прогрес пізнання, про більш глибоке проникнення в сутність досліджуваних явищ і в механізми процесів, що відбуваються.

Між описовими феноменологічними теоріями і теоріями нефеноменологічними, що розкривають внутрішній механізм досліджуваних процесів, існує закономірний зв'язок. Вивчення нових явищ завжди починається з аналізу фактів, встановлення зв'язків між явищами, з їхнього опису і систематизації.

Для іншого типу класифікації наукових теорій як підставу може обранити характер прогнозувань, що можуть бути отримані з їх допомогою. У цьому випадку теорії поділяють на динамічні універсального характеру та імовірнісні статистичної природи (для стислості їх називають стохастичними). Перші дають однозначні, достовірні, другі – лише імовірні прогнозування.

До динамічних теорій відносяться, наприклад, теорії небесної і земної механіки, астрономії, класичної фізики і хімії. Більшість теорій, що відносяться до психології, біології і гуманітарним наукам, а також квантові теорії фізики і хімії, дають імовірні прогнозування, тобто носять стохастичний характер.

Основне розходження між динамічними і стохастичними теоріями полягає в характері тих основних законів і принципів, що служать вихідними посилками цих теорій. У динамічних теоріях ці закони представляють універсальні твердження, що характеризують поведінку будь-якої динамічної системи точно визначеним способом. Так, у механіку, якщо відомий закон руху тіла і задані положення і швидкість його руху в деякий момент часу, можна точно розрахувати його положення і швидкість у будь-який інший момент у майбутньому. Звичайно, така можливість зв'язана з абстрагуванням від ряду ускладнюючих обставин: у дійсності не можна зовсім точно визначити початкові умови руху тіла, так само як відвернутися від ряду

Виходячи з цього, більшість вчених розуміють усвідомлену саморегуляцію як системно організований процес внутрішньої психічної активності людини з ініціації, побудови, підтримки та управління різними видами і формами довільної активності, яка безпосередньо реалізує досягнення прийнятих нею цілей (О. О. Конопкін, В. І. Моросанова) [5].

Як відмічає О. О. Конопкін, дуже часто відсутність задовільного рівня саморегуляції призводить до неуспішного засвоєння знань або ж до труднощів у навчанні студентів [5]. Оскільки за сучасних виробничих відносин фахівець повинен бути готовим функціонувати в умовах підвищеної відповідальності та свободи діяльності, акцент переноситься на його внутрішні якості, тобто на регуляцію діяльності суб'єкта праці ним самим.

Саморегуляція є значущим чинником ефективного професійного навчання та розвитку фахівця (О. О. Конопкін, В. І. Моросанова, Є. В. Юрківський та ін.), що, у свою чергу, сприяє становленню зрілої особистості (Б. Г. Ананьєв, Н. В. Кузьміна, О. Г. Молл, К. К. Платонов, В. Д. Шадріков та ін.), та діє як корегувальна і цілеспрямовуюча функція активності суб'єкта.

Однак до того, як майбутній фахівець оволодіє навичками свідомої саморегуляції, він повинен усвідомити необхідність та важливість цього, що допоможе йому зрозуміти рівень загальної здатності до саморегуляції та напрацювати індивідуальну систему саморегуляції професійної діяльності.

Говорячи про феномен саморегуляції, О. О. Конопкін відмічає, що у зовнішніх проявах саморегуляції, а саме: в успішному оволодінні новими видами діяльності, рішенні нестандартних завдань, продуктивній самостійності, наполегливості в досягненні цілей, є й внутрішня, суб'єктивна сторона. Вона характеризується насамперед свідомістю, розумінням структури та підґрунтям діяльності. Особистість свідомо враховує як об'єктивні показники зовнішніх умов діяльності, так і власні особливості та можливості. При цьому особистість має стійкий контроль над зміною умов, може самостійно визначити причини виникнення труднощів та невдач [5].

Якщо поставлена ціль була свідомо та емоційно прийнята особистістю, немає необхідності в додаткових прямих вольових зусиллях, тому що високу стійкість у бажанні досягнути цілі забезпечує мотивованість діяльності [5]. Таким чином, можливо свідомо задіяти механізм індивідуального стилю саморегуляції та уникнути мотиваційного конфлікту, що супроводжує вольову регуляцію, яка, у свою чергу, не супроводжується свідомою спрямованістю на гармонізацію мотиваційної сфери.

На властивості свідомості та довільності, притаманні феномену саморегуляції, вказує і Б. В. Зейгарник та зазначає, що без розвинутої саморегуляції неможливий особистісний розвиток та самовдосконалення [3].

Як відмічає Б. Ф. Ломов, фахівець є активним суб'єктом праці, який діє свідомо. Якщо прийняти до уваги, що суб'єкт (в його найбільш поширеному значенні, визначеним у радянській психологічній науці) володіє такими властивостями як самостійність, внутрішня детермінація, здатність бути активним творцем свого життя [5], то стає зрозумілим, що неможливо здійснити розвиток саморегуляції окремої особистості без активного та

багатоплановим і рухливим процесом, який має чотири основні етапи: виникнення професійних інтересів, намірів та вибір професії; професійна підготовка; професійна адаптація; часткова чи повна реалізація особистості в професії [4]. Так, Е. Ф. Зеєр вказує, що „професійне становлення – це індивідуально своєрідний шлях (траєкторія) особистості з початку формування уявлень про професії та професійні наміри до завершення професійної біографії”. Відповідно „професійний розвиток – зміна психіки у процесі опанування і виконання професійно-освітньої, трудової та професійної діяльності” [2].

Вищий навчальний заклад залучається до процесу професійного становлення на другому етапі – підготовці, коли студент вже обрав необхідний йому напрямок навчання. Проте, як відомо, традиційна система навчання досі забезпечує в основному лише засвоєння студентами великого об'єму знань. Другий етап професійної підготовки потрібен не лише для того, щоб наділити студента вузькопрофесійними знаннями, але й підготувати його до дій за ринкових відносин: надати вміння діяти ефективно та швидко в невизначених умовах, приймати відповідальність на себе, вміти знаходити потрібну інформацію, продуктивно спілкуватися з партнерами, вдало самоорганізовуватись, мати самомотивацію постійно навчатися та підвищувати свій професійний рівень тощо. Тільки так фахівець може розраховувати на успіх на ринку праці.

Вважаємо очевидним, що система та методи підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах потребують інноваційних методик навчання, що розвивають необхідні професійні якості, формують індивідуальні стратегії діяльності, створюють умови для розширення способів та прийомів організації професійної діяльності і самоуправління. На необхідність запровадження інноваційних підходів щодо професійного становлення і розвитку особистості фахівця, які передбачають удосконалення організаційно-педагогічних способів розгортання освіти, вказують Л. М. Карамушка, О. Г. Молл, Н. І. Пов'якель, В. М. Шепель та інші [4,6].

Саме тому система професійної підготовки майбутніх фахівців потребує поєднання навчання вузькопрофесійним знанням та формування індивідуальних стратегій професійного розвитку і таких рис особистості, які допоможуть майбутньому фахівцю ефективно пристосуватися до сучасних умов праці. Визначаючи практичні методи професійного становлення особистості, деякі автори відмічають особливу роль у ньому індивідуальних рис людини (А. О. Деркач, Н. В. Кузьміна, Г. О. Балл, В. В. Рибалка, В. О. Якунін та ін.) [4].

Застосування суб'єктного підходу до вивчення явища саморегуляції дозволяє встановити, що особливості особистості впливають на діяльність та визначають стиль досягнення нею цілі опосередковано, через індивідуальні засоби саморегуляції активності, сформовані у конкретної особи. Було доведено, що на прояви характеристик особистості, які опосередковано забезпечують досягнення суб'єктом професійних та навчальних цілей, впливають особливості та характер особистості, мотивація та усвідомлені збуджувачі діяльності [7].

важливих факторів, що впливають на його рух, тому подібні закони, як і засновані на них теорії, мають порівняно обмежене застосування.

У теоріях стохастичного типу як основні закони виступають статистичні закони чи, принаймні, деякі з них є статистичними. Такі закони характеризують поведінку не кожного об'єкта в досліджуваному класі явищ, а деяка властивість чи ознака, властивому класу об'єктів у цілому. Для визначення того, чи володіє окремий об'єкт зазначеною властивістю, приходиться вводити імовірні поняття і методи, що характеризують ступінь можливості існування цієї властивості в даного об'єкта.

Імовірний характер прогнозування стохастичних теорій обумовлюється сукупною дією великого числа випадкових факторів у великих масивах подій. Хоча поведінка кожного об'єкта тут невизначено і випадково, однак за рахунок взаємного погашення і зрівноважування різних випадкових факторів у таких великих масивах виникають специфічні статистичні закони. У явищах мікросвіту імовірні прогнозування зв'язані зі специфічними корпускулярно-хвильовими властивостями мікрочастинок.

На відміну від законів динамічного типу статистичні закони не визначають хід процесів за жорстко обкресленою схемою, а характеризують лише напрямок і тенденцію процесу.

Американський вчений А. Рапопорт [3, С. 123-124], спираючись на такі категорії наукового пізнання, як стан і подія, виділяє три великих класи теорій, що значною мірою допускають математичну обробку.

1. Теорії, що описують механізм переходу від одного стану до іншого (класична і квантова механіки, де основні рівняння руху саме і служать для опису переходу системи часток від одного стану до іншого).

2. Теорії, у яких хоча і використовується поняття стану, але не розглядається сам механізм переходу від одного стану до іншого (кристалографія, геометрична оптика, класична термостатика й інші науки, у яких мова йде скоріше про статистику, чим про динамік явищ).

3. Теорії, у яких в істотному ступені використовується поняття масової випадкової події, чи явища (ці теорії спираються на статистичні методи дослідження, засновані на аналізі вибірки з даної сукупності, чи популяції; у них широко використовуються поняття і методи теорії імовірності для оцінки цієї сукупності; такі теорії часто зустрічаються в генетиці, демографії, екології, психології, соціології й інших галузях науки).

Серед описових теорій, для яких характерне застосування головним чином якісних методів дослідження, А. Рапопорт виділяє чисто таксонометричні теорії, які ґрунтуються на класифікації досліджуваних явищ. До описового варто віднести і багато історичні, археологічні, палеонтологічні і тому подібних теорій, намагаючись реконструювати минулу історію по фактах, що дійшли, свідченням і гіпотезам. Більшість теорій у гуманітарних науках також ґрунтуються на описі і поясненні, вони багато в чому зв'язані з інтуїтивним розумінням досліджуваних явищ.

А. А. Ляпуновим запропонована класифікація природно-наукових теорій, заснована на обліку рівня абстрактності теорії [4]. Ця класифікація значною мірою спирається на поняття математичної моделі, застосовуваної для опису

явищ: **теорії першого рівня абстрактності** (використовують звичайно математичну модель індивідуального явища; наприклад, за допомогою теорії абстрактних автоматів, можна описати функціонування серця); **теорії другого рівня абстрактності** (використовують математичні методи, що служать для опису цілого класу аналогічних по своїй формальній структурі процесів; наприклад, теорії такого роду найчастіше застосовуються в сучасному природознавстві – математичний аналіз дав у руки натуралістів могутні засоби для вивчення характеру різних типів функціональних зв'язків між величинами, що описують ці процеси); **теорії третього рівня абстрактності** (використовують логіко-математичні методи для опису способів звертання із самими абстрактними об'єктами, а також для аналізу прийомів міркувань, у яких одні твердження логічно випливають з інших; приміром, такі теорії зустрічаються в першу чергу в математиці (підстави математики, математична логіка), а в останні роки також у фізиці (підстави фізики), лінгвістиці (структурна лінгвістика).

Існування різних класифікацій, що виділяють деякі характерні риси ряду аналогічних у якому-небудь відношенні класів наукових теорій, вимагає конкретного аналізу структури таких однотипних теорій.

У даному контексті важливо зупинитися на ролі методу сходження від абстрактного до конкретного в побудові наукових теорій. Цей метод у даному випадку є саме метод побудови наукової теорії, задача якої полягає в тому, щоб духовно, думкою відтворити те конкретне, котре не розчленована і як задача дана нам у представленні. Теорія не може починатися з цього конкретного; вона повинна почати з деяких абстрактних визначень і, рухаючись від них, думкою відтворити в мисленні конкретне.

З іншого боку, метод сходження від абстрактного до конкретного має специфіку насамперед у тім, що він є метод побудови теорії про складні об'єкти, які розвиваються. Залишається важливим питання про появу генетично вихідних абстрактних понять, однак у цьому випадку, якщо слідувати тезі про метод сходження від абстрактного до конкретного як про метод побудови теорії про об'єкти, необхідно відзначити, що джерело появи вихідних абстракцій знаходять у вивченні історії об'єкта. Історично перші ступені можуть виявитися і більш простими, абстрактними моментами, які можна прийняти як вихідні абстракції.

Сходження від абстрактного до конкретного є загальний прийом побудови розвинутих наукових теорій. Заслуга К. Маркса в тім, що усвідомив і сформулював мовою категорій „абстрактне” і „конкретне” той універсальний метод, що фактично характеризує розвите наукове пізнання [5].

Для побудови наукової теорії необхідно виділити генетично вихідні абстракції (первинні терміни і їхні характеризуючі постулати) і, рухаючись від них, одержати систему висловлень, що дозволяє описати емпіричні ситуації.

Думкою нерозчленоване конкретне знання, одержуване в спогляданні (безліч емпірично даних ситуацій) утворить не вихідний пункт побудови теорії, а постановку задачі. Спираючись на різноманіття емпіричного матеріалу, треба уміти вищленувати (а вірніше сконструювати) такі вихідні абстракції, що дадуть можливість відтворити це різноманіття в розчленованому,

психофізіологічних і педагогічних проблем присвячені праці таких вчених як В. О. Бодров, Н. Д. Завалова, Є. М. Коноз, Г. С. Пригін. Питання активності людини як суб'єкта власної діяльності та поведінки знаходять висвітлення у працях українських вчених Г. С. Костюка, І. Д. Беха, М. Й. Боришевського, Л. В. Долинської, В. К. Котирло, С. Д. Максименка, М. В. Савчина, О. Я. Чебикіна.

Дослідженнями методів саморегуляції педагога займалися Н. І. Дідусь, І. А. Зязюн, Л. М. Мітіна, Н. В. Самоукіна, О. Я. Чебикін, Т. С. Яценко. Ряд учених присвятили свої роботи вивченню особливостей саморегуляції поведінки молоді (Л. І. Божович, І. В. Дубровіна, Г. О. Цукерман, Д. Й. Фельдштейн). З останніх праць, присвячених вивченню феномену саморегуляції професіоналів (менеджерів), потрібно відзначити праці Л. А. Колесніченко та Н. В. Родіної.

Суттєвий внесок у дослідження проблем регуляції й саморегуляції поведінки здійснили зарубіжні вчені, такі як Д. Аткинсон, А. Бандура, Б. Зиммерман, Л. Корно, Ю. Куль, К. Левін, П. Крампен, З. Фрейд, Х. Хекхаузен. Їхні праці присвячені вивченню мотиваційних та особистісних регулятивних установок (життєвих цілей, локусів контролю, прагненню до успіху, когнітивному дисонансу), вольовій регуляції, захисним механізмам тощо.

Не вирішена частина проблеми. Натомість, не зважаючи на певне зростання кількості досліджень, присвячених теоретичному обґрунтуванню та пошуку прикладних рішень, які стосуються саморегуляції, у сучасній психології недостатньо опрацьована проблема дослідження психологічних умов розвитку професійної саморегуляції майбутніх та вже працюючих фахівців. Однією з таких умов є усвідомлене ставлення майбутнього фахівця до розвитку професійної саморегуляції у процесі навчання.

Такі дослідження є важливими не лише з огляду на необхідність цілісного розуміння феномену саморегуляції, але й для практичного застосування результатів, використання моделей саморегуляції, розроблених методик, за допомогою яких можна ефективно сформувати навички саморегуляції у студентів, адже вони є необхідною умовою професійного становлення.

Метою статті є з'ясувати значення усвідомленого ставлення до розвитку професійної саморегуляції у процесі професійного становлення майбутнього фахівця.

Основні завдання статті:

- 1) розглянути етапи професійного становлення майбутнього фахівця;
- 2) визначити вплив усвідомленого ставлення майбутнього фахівця до розвитку професійної саморегуляції.

Основна частина. Сучасний ринок праці потребує активних, комунікативних, самостійних, творчих, гнучких, відповідальних, здатних приймати рішення та досягати відповідних результатів фахівців. Набути цих якостей суб'єкту праці можливо, якщо їх розвитку приділяти увагу та планомірно розвивати з самого початку професійного становлення.

Професійне становлення, на думку вітчизняних вчених (Г. О. Балл, В. О. Бодров, Є. О. Климов, Є. Ю. Пряжнікова, В. А. Семиченко та ін.), є

УДК 159.922.6

РОЗВИТОК УСВІДОМЛЕНОГО СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ

Панкратова Олена Леонідівна

Класичний приватний університет (м. Запоріжжя)

Постановка проблеми. Однією з інновацій, яка запроваджується у вищих навчальних закладах в рамках Болонського процесу, є розширення самостійності та ініціативності студентів у вивченні фахових дисциплін. Це вимагає від них вміння підтримувати сталу мотивацію під час оволодіння обраною професією, більш свідомого ставлення не лише до процесу навчання, але й до розвитку своїх особистих якостей, умінь та навичок, які є важливими для успішної професійної діяльності у майбутньому.

З іншого боку, особливої актуальності набуває вирішення питань щодо сприяння розвитку кожної особистості та становлення професійної ідентичності майбутніх фахівців. Формування відповідних якостей особистості стає важливим завданням сучасної української системи освіти. Практичне втілення цього завдання має відбуватись за всіма напрямками навчально-виховного процесу, в якому задіяне молоде покоління наших громадян. При цьому повинні бути враховані відповідні вікові, гендерні та інші індивідуальні особливості кожного учасника такого процесу.

Як було зазначено, у процесі навчання, побудованого за новими принципами, від студентів вимагатиметься більша автономність у прийнятті певних рішень, у тому числі таких, що стосуються самоорганізації роботи, що, у свою чергу, потребуватиме розвитку здатності до свідомої саморегуляції довольної активності.

Неможливо говорити про високу продуктивність навчання та результативну діяльність майбутнього працівника, якщо він не навчиться цілеспрямованості та концентрації на щоденних цілях та завданнях, пов'язаних з трудовою (професійною) діяльністю. Окрім цього, у професійній діяльності більшості сучасних фахівців має місце інформаційне перенавантаження, відповідальність за рішення, прийняті у ситуаціях невизначеності, необхідність активної взаємодії з іншими суб'єктами праці, що є не завжди ефективним, але все одно потребує професійної поведінки та продуктивних економічно обґрунтованих дій.

Тому важливим є розвиток як професійної саморегуляції, так й усвідомленого ставлення до її розвитку саме у період становлення особистості, формування її ціннісних орієнтацій та моральних переконань, на основі яких майбутній фахівець зможе свідомо та самостійно продовжити свій професійний розвиток і бути затребуваним на ринку праці.

Аналіз останніх публікацій. Найбільший вплив на розуміння феномену саморегуляції здійснили праці таких вчених: К. О. Абульханової-Славської, Б. Г. Ананьєва, М. Й. Боришевського, Л. С. Виготського, О. О. Конопкіна, Г. С. Костюка, О. М. Леонтєва, Б. Ф. Ломова, С. Д. Максименка, В. І. Моросанової, А. К. Осницького, Н. І. Пов'якель, С. Л. Рубінштейна, М. В. Савчина, В. М. Трофімова та ін.

Розробці різноманітних практичних соціально-психологічних,

систематизованому, упорядкованому виді. Логічного шляху, що вів би від досвідченого матеріалу до побудови теорії, просто не існує.

У розвинутих у теоретичному відношенні дисциплінах, що застосовують кількісні методи дослідження (таких, як фізика), закони теорії формуються мовою математики. Ознаки абстрактних об'єктів, що утворюють теоретичну модель, виражаються у формі фізичних величин, а відносини між цими ознаками – у формі зв'язків між величинами, що входять у рівняння. Вирішуючи рівняння й аналізуючи отримані результати, дослідник як би розгортає зміст теоретичної моделі і таким способом одержує всі нові і нові знання про досліджувану реальність.

Теоретичні моделі не є чимось зовнішнім стосовно теорії. Вони входять у її склад. Їх варто відрізнити від аналогових моделей, що служать засобом побудови теорії, але цілком не включаються в створену теорію.

Висновки. Відповідно двом виділеним підрівням теоретичного знання можна говорити про теоретичні схеми в складі фундаментальної теорії й у складі приватних теорій. У підставі розвинутих теорій можна виділити фундаментальну теоретичну схему, що побудована з невеликого набору базисних абстрактних об'єктів, конструктивно незалежних один від одного, і щодо яких формуються фундаментальні теоретичні закони.

Крім фундаментальної теоретичної схеми і фундаментальних законів до складу розвинутих теорій входять приватні теоретичні схеми і закони. Коли ці приватні теоретичні схеми включені до складу теорії, вони підлегли фундаментальної, але по відношенню один до одного можуть мати незалежний статус. Утворюючи їхні абстрактні об'єкти специфічні. Вони можуть бути сконструйовані на основі абстрактних об'єктів фундаментальної теоретичної схеми і виступати як їхня своєрідна модифікація. Розходженню між фундаментальною і приватними теоретичними схемами в складі розвинутих теорій відповідає розходження між її фундаментальними законами і їх наслідками.

Отже, будівля розвинутої природничо-наукової теорії можна зобразити як складну, ієрархічно організовану систему теоретичних схем і законів, де теоретичні схеми утворюють своєрідний внутрішній кістяк теорії.

Функціонування теорій припускає їхнє застосування до пояснення і прогнозування досвідчених фактів. Щоб застосувати до досвіду фундаментальні закони розвинутих теорій, з них потрібно одержати наслідки, порівнянні з результатами досвіду. Висновок таких наслідків характеризується як розвинення теорії.

Резюме. Розглянуто методи побудови наукової теорії, визначено поняття категорії „теорія” та розкрито методи аналізу побудови теорій з погляду класифікації її логічної структури. **Ключові слова:** теорія, класифікація теорій, методи побудови наукової теорії, метод сходження від абстрактного до конкретного в побудові наукових теорій.

Резюме. Рассмотрены методы построения научной теории, определено понятие категории „теория” и раскрыты методы анализа построения теорий с точки зрения классификации ее логической структуры. **Ключевые слова:** теория, классификация теорий, методы построения научной

теорії, метод восходження від абстрактного до конкретного в побудові наукових теорій.

Summary. The methods of construction of scientific theory are considered, certainly concept of category „theory” and the methods of analysis of construction of theories are exposed from point of classification of its logical structure.

Keywords: theory, classification of theories, methods of construction of scientific theory, method of ascent from abstract to concrete in the construction of scientific theories.

Література

1. Философская энциклопедия / Гл. ред. Ф. В. Константинов. – М.: „Советская энциклопедия”, 1970. – Т.5. – 740 с.
2. Фейнман Р., Лейтон Р., Сэндс М. Фейнмановские лекции по физике / Р. Фейнман, Р. Лейтон, М. Сэнди. – т.4.: Кинетика. Теплота. Звук. – М., 1965. – 261 с.
3. The Structure of Scientific Theories. Suppe F. (ed.). University of Illinois press, 1974.
4. Ляпунов А. А. О некоторых особенностях строения современного теоретического знания / А. А. Ляпунов. // Вопросы философии. – 1966. – №5.
5. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 46. Ч. 1.
6. Логико-философский анализ понятийного аппарата науки / Отв. ред. В. С. Лукьянец. – Киев: Наукова думка, 1977. – 226 с.
7. Логическая структура научного знания / Отв. ред. П. В. Таванец. – М.: Наука, 1965. – 350 с.

Подано до редакції 19.01.2010

УДК 378(477.75) „312”

ПРОБЛЕМАТИКА ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ АР КРИМ В ЧАСТИНІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ РЕГІОНУ: ОБҐРУНТУВАННЯ

*Нанівська Євгенія Володимирівна
аспірант кафедри педагогіки*

РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

Науковий керівник: Подсолонко Олена Адольфівна

*доктор економічних наук, доцент кафедри менеджменту та маркетингу
Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського
(м. Сімферополь)*

Постановка проблеми. Проблематика дослідження полягає у наступних положеннях:

- у впровадженні в систему вищої освіти регіону інноваційної культури;
- існує реальна проблема неузгодженості потреб сучасного ринку праці та потреб розвитку системи вищої освіти;
- останні роки проявляється чітко виражене повільне впровадження у вітчизняну систему освіти іноземного досвіду якісної підготовки фахівців;

Перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи роль дидактичних умов економічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у процесі засвоєння професійних знань ми спиралися на праці вчених А. С. Нісімчука, В. Г. Афанасьєва, А. М. Волкова, Г. М. Доброва, А. А. Зіновєва, І. І. Рєвзіна, П. В. Колпіна, Н. В. Кузьміна, В. С. Лєдньова, В. П. Полякова та ін. Перспективи подальших досліджень передбачають:

- удосконалення логіко-психологічних основ використання економічних знань у процесі професійної підготовки;
- обґрунтування науково-економічних рекомендацій з наукових аспектів;
- реалізацію змісту і методики вивчення основ інноваційної економічної інформації в освіті.

Резюме. Висвітлено проблему економічної підготовки, яка спирається на методологічну основу, дозволяє врахувати основні дидактичні умови, які підвищать ефективність формування економічних знань у майбутніх інженерів-педагогів.

Резюме. Отражена проблема экономической подготовки, которая опирается на методологическую основу, позволяет учесть основные дидактические условия, которые повысят эффективность формирования экономических знаний у будущих инженеров-педагогов.

Summary. The problem of economic preparation, which leans against methodological basis, allows to take into account basic didactics terms which will promote efficiency of forming of economic knowledges for future engineers-teachers, is reflected.

Література

1. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація / Семен Устинович Гончаренко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / [за ред. І. Я. Зязюна]. – К.: Віпол, 2000. – 420 с.
2. Гудінь Девід, Леннокс Джон. „Світогляд: для чого ми живемо і яке наше місце у світі”. Груповий пер. з рос. зі звіткою з англійським оригіналом під заг. ред. М. А. Жукалюка, м. Київ, УБТ, 2003. – 416 с.
3. Джури́нский А. Н. История зарубежной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед., обуч. по пед. спец. / Александр Наумович Джури́нский. – М.: Форум; Инфра – М, 1998. – 272 с.
4. Кремень В., Ткаченко В. Україна: шлях до себе. Проблеми суспільної трансформації: Навчальний посібник. – К., 1998. – 446 с.
5. Лозова В. Л. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів [Текст]: нукове видання / Валентина Іванівна Лозова. М-во освіти і науки України, Харківський держ. пед. унв – т ім. Г.С.Сковороди. – 2–ге вид., допов. – Харків: ОВС, 2000. – 164 с.
6. Толстых В. И. Сократ и мы: разные очерки на одну и ту же тему./ Валентин Иванович Толстых. – Политиздат, 1981. – 383 с.
7. Черняшук Н. Л. Технологія формування економічних знань у майбутніх інженерів-педагогів /Наталія Леонідівна Черняшук. Навчальний посібник. – Луцьк: ПВД „Твердиня”, 2007. – 152 с.

Подано до редакції 01.02.2010

Тема 1. Проблема навчання (викладання) у технічному університеті	2	2	2	
Тема 2. Дидактичні принципи і закономірності навчання та їх дидактико-методичні особливості	2		4	
Тема 3. Методи та прийоми навчання	2	2	4	
Тема 4. Дидактичні основи діагностики навчання у технічному університеті	2	2	4	
Змістовий модуль III. Методологічні засади економічної підготовки інженерів-педагогів				
Тема 1. Практична підготовка у технічному університеті та її методичні особливості	2	2	4	
Тема 2. Методика використання нетрадиційних та інноваційних форм навчання в економічній освіті	2	2	4	
Тема 3. Педагогічна майстерність та оцінка якості викладача	2		4	
Залік			2	
Всього годин	20	16	36	36

У процесі дослідження, ми врахували, що особливості економічної підготовки особистості спираються на розуміння ролі свідомості у процесі пізнання економічної дійсності. Ми виходимо з того, що свідомість – вища форма психіки, притаманна студенту, як спосіб ставлення до економічної дійсності навколишнього середовища, результатів навчально-пізнавальної діяльності, самого себе.

У працях багатьох сучасних педагогів (С. Гончаренко, А. Джуринський, О. Кириченко) простежується думка про необхідність удосконалювати систему економічної освіти і у цьому напрямі – розвиток мислення студентів. Ученими пропонуються різні варіанти й шляхи розв'язання цієї проблеми. Навіть неповний аналіз питань економічної освіти особистості в педагогічній літературі переконує у важливості розв'язання проблеми організації цієї діяльності [1; 3].

Висновки. Економічній підготовці майбутніх інженерів-педагогів сьогодні присвячено чимало робіт дидактів, економістів. Інтерес до питань економічної освіти й професійної підготовки – не випадковий. Адже регулюючи процесом цілеспрямованого впливу на студентів, колектив, соціальну групу ми формуємо певного роду навички, звички, ціннісні установки, економічні якості, стереотипні норми поведінки в процесі практичної навчально-економічної діяльності студентів.

- у підготовці й підвищенні кваліфікації викладачів ВНЗ, особливо у їхній спроможності сприйняти європейський досвід викладання та спілкування зі студентами на якісно новому рівні;

- у правових та економічних аспектах залучення до співпраці з ВНЗ туристських організацій, готельних комплексів, санаторно-курортних установ тощо;

- у визначенні узгодженості інтересів суб'єктів інноваційного механізму їхнім можливостям та інтересів суб'єктів освітнього процесу;

- у пошуку можливих джерел фінансування інноваційного розвитку системи вищої освіти АР Крим;

- у функціонуванні на сучасному етапі інноваційної політики регіону в частині економічного та правового регулювання інноваційного розвитку системи вищої освіти.

Актуальність дослідження та аналіз останніх досліджень та публікацій. Актуальність теми дослідження обумовлена не тільки зростаючою зацікавленістю цією проблемою, але й тим, що на сучасному етапі освіта визначається як стратегічний показник розвитку країни. Основним актом роботи країни у цьому напрямку є Державна національна програма „Освіта” („Україна ХХІ століття”), головна мета якої - визначення стратегії розвитку освіти в Україні на найближчі роки та перспективу ХХІ століття, створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу (через впровадження у суспільне життя інноваційної культури).

Сучасний стан вищої освіти регламентований низкою державних актів, концептуальним та змістовним наповненням, орієнтацією на міжнародні параметри та стандарти, що сформульовані у Законах України „Про освіту”, „Про вищу освіту” [3], в указах Президента України: „Про міністерство освіти й науки”, „Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні”, „Про заходи щодо реформування системи підготовки спеціалістів та працевлаштування випускників вищих навчальних закладів”; наказ Міністерства освіти і науки „Про затвердження положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах”.

Напрямок програми „Освіта” („Україна ХХІ століття”), обрано рух освітніх національних систем до єдиних критеріїв і стандартів, які утверджуються в Європі, це: фундаментальне оновлення системи освіти, вихід на новий рівень інтеграції науки і освіти, радикальна модернізація вищої освіти, демократизація освітньої політики, підвищення мобільності викладачів і студентів, впровадження кредитно-модульної системи організації навчання, утвердження особистісно-орієнтованої педагогічної системи, актуалізація патріотичного виховання, надання інноваційного характеру освіті, перегляд і модернізація освіти в контексті Національної доктрини [1, с.401].

В сфері освіти можна відмітити діяльність таких міжнародних організацій, як ЮНЕСКО, ОЕСР, таких груп, як Міжнародна мережа органів забезпечення

якості вищої освіти, консультативних організацій (Міжнародна спілка транснаціональної освіти).

Теоретико-методологічну основу дослідження складають праці науковців Боброва В. Я. [2], Корсака К. В., Кравченко І. С., Богині Д. П., Куценко В. І., Ліанової Є. М., в роботах яких ідеться про визначення ролі вищої освіти як елемента ринкової економіки; Лугового В., Зайчук В. О., Бойко А., Кайдалової Л. Г. - про системну модернізацію педагогічного і науково-педагогічної освіти та про конкурентоспроможність освіти і управління якістю освіти у вищих навчальних закладах в контексті державної освітньої політики; Шевченко Н. І., Євтушевського В. А.- про основні напрямки здійснення інноваційного розвитку у ВНЗ України та найактуальніші міри подолання кризи російської освіти через впровадження інновацій в освіту; Заєць О., Воронькової А. Е., Гриньової Н. Є., Дуда О., - роботи в галузі управління вищою освітою та менеджменту якості надання освітніх послуг; Єрмоли А., Іванова О., Локшина О. І. - стосовно моніторингу якості освіти у вітчизняному та світовому досвіді; про основні економічні методи мотивації науково-педагогічних працівників – Герасименко О., про нові суспільні вимоги до вищої освіти і основні аспекти підготовки кадрів ХХІ століття – Похресник А. К.; стосовно місця і ролі освіти й інформації на сучасному етапі розвитку країни необхідно відзначити роботу Іванової В. В.; про системи кредитування студентів як джерело фінансового забезпечення ВНЗ та фінансове й інвестиційне забезпечення діяльності закладів освіти на регіональному рівні необхідно відмітити наукові праці Назарко С. О., Буцької О. Ю. та інших науковців, роботи яких мають важливе значення для осмислення проблематики розвитку системи вищої освіти.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Зазначені дослідження не розкривають в повному обсязі частину інтеграції інноваційного механізму в розвиток системи вищої освіти. Ця тема є досліджуваною різними навчальними закладами вітчизняними та іноземними, але є актуальною і змістовною для системи вищої освіти АР Крим, особливо в час масштабної економічної кризи, коли ринку праці майже терміново необхідні кваліфіковані фахівці пріоритетних галузей розвитку економіки, зокрема готельного бізнесу та туризму.

Розвиток системи освіти і ринку праці потребує сьогодні нових умов для об'єднання та функціонування, тобто впровадження до галузі освіти інноваційної культури.

Сьогодні система освіти перебуває в стані, що не задовольняє вимог, які постають перед нею. Тобто мова йде про невідповідність сучасного попиту та пропозиції на ринку зокрема вищої освіти. Це виявляється передусім у невідповідності освіти сучасним вимогам особистості, суспільним потребам та світовим досягненням; у відсутності в системі вищої освіти такого поняття як „інноваційна культура”; знеціненні цілей та функцій освіти; у знеціненні соціального престижу освіти та інтелектуальної (наукової) діяльності, що особливо актуальне в час системної кризи в країні, коли потрібні фахівці нової форми мислення. Викладене вище у своїй більшості зумовило вибір теми

– до них відноситься пізнавальна функція економічного мислення, що має на меті розкриття студентами можливостей пізнання та свідомого використання економічних законів, а також усвідомлення суттєвих зв'язків між явищами та закономірностями економічної діяльності;

– обґрунтовано дидактичну умову регулятивної функції економічної свідомості, що базується на логічному обґрунтуванні правових норм і правил відповідного виду суспільних відносин: приватної та державної власності та ін.;

– передбачено роль дидактичної умови, що виражає соціально-перетворюючу функцію економічної свідомості, яка полягає у забезпеченні творчої участі студентів в організації певного виду праці, створенні студентських кооперативних об'єднань та набуття власного позитивного досвіду економічних відносин [7, с. 127-137].

Виклад основного матеріалу. У ході дослідження використали матеріали проведення спецкурсу „Методика економічної підготовки”, у якому намагались формувати знання і уміння студентів для засвоєння економічних знань, обґрунтували структуру залікового кредиту курсу, та визначили основні теми формування економічного мислення, яку подаємо у таблиці 1.

Таблиця 1

Структура залікового кредиту курсу

Тема	Кількість годин, відведених на:		
	ЛЕКЦІЇ	практичні заняття	самостійну роботу
Змістовий модуль І. Методика як наука			
Тема 1. Розвиток і становлення методики як науки	2	2	4
Тема 2. Структура і джерела методики навчального предмета	2	2	2
Тема 3. Проблеми розвитку методичних досліджень в Україні	2	2	4
Змістовий модуль ІІ. Методологічні основи процесу навчання			

УДК 378:004

УЗАГАЛЬНЕННЯ РОЛІ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ЕКОНОМІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАНЬ

Панасюк Наталія Леонідівна

Луцький національний технічний університет (м. Луцьк)

Постановка проблеми. Філософський аспект економічної підготовки обґрунтовано нами на основі наукових праць, які подані у збірнику „Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002”, у якому акцентується увага на таких наукових аспектах: В. Кремень – Поступ до нової філософії в Україні; В. Лозова – Стратегічні питання сучасної дидактики; В. Моляко – Психологія творчості – нова парадигма конструктивної діяльності [4; 5].

У дослідженні ми спиралися на думку авторів Девіда Гудінь, Джона Леннокса, котрі у книзі „Світогляд” (2003) акцентують увагу на таких філософських аспектах, що торкаються евристичної освіти, як науковий метод, що таке пояснення?, основні операційні передумови наукового дослідження, що дозволяє виробити власне ставлення до філософських аспектів евристичної освіти [2, с.47-49].

Здійснюючи узагальнення дидактичних умов, ми обґрунтовуємо наукову тезу про те, що у структуру професійної компетентності входять такі:

- економічна підготовка;
- евристична підготовка;
- комп’ютерна підготовка.

Економічна підготовка – це вироблення у студентів чіткого уявлення про наукові закономірності розвитку ринкової економіки, особливості ринкових відносин, цілеспрямоване формування у майбутніх фахівців економічних знань, високої організованості та творчої ініціативи, підготовка їх до високопрофесійної праці, вироблення звички практично використовувати економічні знання у професійній діяльності.

Евристична підготовка (від. грец. *heurisko* – відшукую, відкриваю):

- спеціальні методи, що використовуються в процесі відкриття нового(евристичні методи);
- наука, яка вивчає продуктивне творче мислення (евристична діяльність);
- метод вивчення, що бере свій початок від Сократа .

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У ході наукового пошуку ми опрацювали книгу В. Толстих „Сократ и мы: Разные очерки на одну и ту же тему”, в якій він акцентує увагу на тому, що ціннісні орієнтації, знання і свідомість, розум і людське відчуття – це компоненти, які визначають сучасну сутність особистості, впливають на розвиток евристичного мислення особистості [6, с. 167-170].

Для реалізації завдань економічної підготовки підготували навчальний посібник Н. Черняшук „Технологія формування економічних знань у майбутніх інженерів-педагогів вищих навчальних технічних закладів” (2007), у якому обґрунтували роль дидактичних умов:

дослідження „Інтеграція інноваційного механізму в розвиток системи вищої освіти АР Крим” (на прикладі дисципліни „Менеджмент готельного господарства та туризму”).

Дослідження здійснюється в рамках плану науково-дослідної роботи кафедри за напрямком „Інтеграція інноваційного механізму в систему вищої освіти через професіоналізацію теоретичних курсів економічних дисциплін”.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). **Мета дослідження** – полягає в обґрунтуванні доцільності та впровадженні інноваційного механізму у розвиток системи вищої освіти на сучасному етапі розвитку АР Крим.

Задачі дослідження виходять з проблематики дослідження. Вони зводяться до характеристики сучасного стану системи вищої освіти Криму та встановленні залежності між визначеним станом системи і якістю надання освітньої послуги. Досягненню визначеної цілі допоможе вирішення наступних задач:

- визначення сучасного стану системи вищої освіти Криму та чинників, що мають вплив на її розвиток;
- визначення сутності проблеми неузгодженості потреб сучасного ринку праці та потреб розвитку системи вищої освіти;
- пропонування можливих шляхів до узгодження потреб інтересів суб’єктів інноваційного механізму їхнім можливостям та інтересів суб’єктів освітнього процесу „ВНЗ – Студент – Підприємство-партнер”;
- визначення сутності проблеми зниження якості підготовки фахівців та пропонування шляхів вирішення цієї проблеми;
- пропонування шляхів розвитку системи вищої освіти АР Крим стосовно галузей з вираженим дефіцитом фахівців, необхідних для розвитку регіону, зокрема туристичної галузі;
- визначити шляхи залучення до якісної підготовки фахівців з туризму Фондів міжнародної співпраці в цій галузі та Міжнародних програм сприяння інноваційному розвитку регіону;
- визначити рівень дієвості інноваційної політики регіону у розвитку системи вищої освіти
- формування сучасного інноваційного механізму у розвитку системи вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. 17 червня 2009 року Кабінетом Міністрів України прийнята Концепція розвитку національної інноваційної системи.

Згідно з Методичними рекомендаціями щодо розроблення середньострокових пріоритетних напрямів інноваційної діяльності галузевого та регіонального рівня розроблення середньострокових пріоритетних напрямів інноваційної діяльності галузевого рівня має здійснюватись на основі проведення аналізу стану науково-технічного та технологічного розвитку галузі, її інноваційного потенціалу.

Аналіз стану економічного та інноваційного потенціалу регіону може проводитись шляхом вивчення стану виробництва, науково-технологічного, фінансово-економічного, соціального розвитку та культурно-освітніх можливостей регіону та повинен ґрунтуватися на прогнозі економічного і

соціального розвитку регіону, що здійснюється згідно із Законом України „Про державне прогнозування та розроблення програм економічного і соціального розвитку України”.

У Державній цільовій економічній програмі „Створення в Україні інноваційної інфраструктури” на 2009-2013 роки визначено, що в інноваційному середовищі практично відсутні венчурні фонди та центри трансферу технологій. Не підтримується належним чином діяльність винахідників, раціоналізаторів, науковців, що мають завершені науково-технічні розробки. Не в повному обсязі використовуються освітній та науковий потенціал, насамперед вищих навчальних закладів, у сфері інформаційно-комунікаційних, високих наукоємних технологій, а також інформаційні ресурси системи науково-технічної та економічної інформації, зокрема бази даних технологій, науково-технічних досягнень.

Метою Програми є створення у 2009-2013 роках в Україні інноваційної інфраструктури, здатної забезпечити ефективне використання вітчизняного науково-технічного потенціалу, підвищення рівня інноваційності та конкурентоспроможності національної економіки.

Зокрема у програмі мова йде про створення цілісної інноваційної інфраструктури на базі наукових установ та вищих навчальних закладів.

Фінансування Програми здійснюється за рахунок коштів державного і місцевих бюджетів, а також інвестицій підприємств та організацій, грантів міжнародних організацій. Орієнтовний обсяг необхідних для виконання Програми фінансових ресурсів становить близько 280,35 млн. гривень, у тому числі за рахунок коштів державного бюджету - близько 104,25 млн. гривень. Обсяги видатків на виконання передбачених Програмою заходів щорічно уточнюються з урахуванням можливостей державного та відповідних місцевих бюджетів. Відповідальні за виконання Програми - міністерства, інші центральні органи виконавчої влади, Рада міністрів Автономної Республіки Крим, обласні, Київська та Севастопольська міські держадміністрації, Національна академія наук. [6]

Для більш повного розуміння інноваційного механізму розвитку необхідно привести основні поняття з фінансово-економічного словника Загороднього А. Г., Вознюка Г. Л.:

Інноватика – галузь науки, що вивчає різні проблеми теорії інновацій, зокрема проблеми створення інноваційних продуктів, реалізації нововведень, організаційного забезпечення інноваційних процесів.

Інновації – (від лат. Innovation – поновлення, зміна) – нові досягнення в галузі технології чи управління, призначенні для використання в операційній, інвестиційній чи фінансовій діяльності підприємства. За економічною суттю інновація – нововведення, використання яких зумовлює якісні зміни у виробництві та отримання соціально-економічної вигоди (ефекту). Концепцію І. запропонував відомий австрійський економіст Йозеф Шумпетер. У 1912р. у книзі „Теорія економічного розвитку” цей науковець виклав ідею «нових комбінацій”. Серед комбінацій, які загалом формують структуру інноваційного процесу, він називав: випуск нового продукту або продукту нової якості; впровадження нового, досі невідомого в конкретній галузі методу

в современных условиях необходимо обладать высоким уровнем компетентности, чтобы иметь глубокие фундаментальные теоретические знания, технологический и практический опыт работы с информационными и коммуникационными технологиями. Для эффективного формирования и повышения уровня компетентности учащихся и студентов необходима реализация преемственности в обучении в школе и вузе.

Резюме. В статье анализируется процесс развития компетентностного подхода, ставится вопрос об овладении будущим специалистом знания образовательных компетенций, выделяются этапы становления компетентностного подхода в образовании, формулируются причины проблемы преемственности школьного и высшего профессионального образования. **Ключевые слова:** преемственность, компетенция, компетентностный подход.

Резюме. В поданій статті аналізується процес компетентностного підходу, ставиться питання про оволодіння майбутнім фахівцем знаннями щодо освітніх компетенцій, виділяються етапи становлення компетентностного підходу в освіті, викладаються причини проблеми наступності (послідовності) шкільної та вищої професійної освіти. **Ключові слова:** наступність, компетенція, компетентностний підхід.

Summary. In the article given the process of the competence approach development is analyzed, the problem of educative competence knowledge mastering by the professional is set, the stages of the competence approach establishment in education are singled out and the reasons for succession of school and professional education are stated. **Keywords:** succession, competence, competence approach.

Литература

1. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19—26.
2. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 23–31.
3. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 136–144.
4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования – Народное образование. – № 5. – 2003. – С. 58–64.
2. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) a // Secondary Education for Europe Strsburg, 1997.

Подано до редакції 21.01.2010

- способность к поиску новых подходов к решению профессиональных задач; социокультурная компетентность;
- ответственность за последствия инженерно-технической деятельности;
- следование этическому кодексу, сформированному в профессиональном сообществе.

Овладение студентом будущим специалистом определенными компетенциями позволит представить учебную деятельность в виде общей системы задач. Каждый класс задач предполагает формирование соответствующих умений, которые позволяют судить о готовности специалиста к решению узких и широких профессиональных задач.

Одним из важнейших принципов обучения, обеспечивающим его эффективность, является осуществление преемственности обучения на разных ступенях обучения и при выборе форм и методов обучения. Проблема преемственности школьного и высшего профессионального образования не нова для педагогической науки, но не смотря на наличие многочисленных исследований, в которых раскрывается суть этой проблемы, анализируются пути ее решения, в практике существует разрыв между школьным и вузовским образованием. Проблема остается неразрешенной, на наш взгляд, по следующим причинам:

- 1) существует несогласованность в содержании, методах и средствах обучения в школе и вузе;
- 2) отсутствует взаимодействие учителей школ и преподавателей вузов в проектировании процесса обучения и изучении характера и способов познавательной деятельности школьников и студентов;
- 3) отмечается неготовность выпускников школ к новым видам учебной деятельности, несформированность у школьников ряда общих и ключевых компетенций;
- 4) недостаточна компетентность педагогов школ в организации обучения средствами информационных технологий в условиях модернизации и информатизации образования;
- 5) Отсутствие мониторинга сформированности тех или иных видов компетенций и в средних общеобразовательных и в высших учебных заведениях.

Устранение этих и других причин будет способствовать более эффективному решению рассматриваемой проблемы.

Вывод. Анализ литературы свидетельствует о развитии компетентного подхода и показывает, что в настоящее время образование столкнулось не только с достаточно трудной и неоднозначно решаемой исследователями задачей определения содержания понятия ключевых компетенций, но и самих оснований их разграничения, классификации. Для компетентного специалиста необходимы знания как "ключевые сущности, отражающие единство мира и концентрирующие в себе реальность познаваемого бытия", развитие обобщенных умений, навыков и личностного опыта в различных областях деятельности человека, способности и готовности их применять.

Специалисту для успешной профессиональной и жизненной деятельности

виробництва; проникнення на новий ринок збуту (відомий чи невідомий); отримання нових джерел сировини чи напівфабрикатів; організаційна перебудова, зокрема створення монополії чи її ліквідація. У подальших працях Й. Шумпетера термін „нова комбінація” замінено терміном „інновація”, який і став науковою категорією.

Інноваційний продукт – результат виконання інноваційного проекту, науково-дослідна і (або) дослідно-конструкторська розробка нової технології (зокрема й інформаційної) чи продукції з виготовленням експериментального зразка або дослідної партії, що відповідає таким вимогам:

- він є реалізацією (впровадженням) об'єкта інтелектуальної власності (винаходу, корисної моделі, промислового зразка, топографії інтегральної мікросхеми, селекційного дослідження тощо), на якій виробник інноваційний продукт має державні охоронні документи (патенти, свідоцтва) чи одержані від власників цих об'єктів інтелектуальної власності ліцензії, або також є реалізацією (впровадженням) відкриттів. При цьому використаний об'єкт для інноваційний продукт має бути визначальним;
- розробка інноваційного продукту підвищує вітчизняний науково-технічний і технологічний рівень;
- інноваційний продукт в Україні вироблено (буде вироблено) вперше або, якщо не вперше, то порівняно з іншим аналогічним продуктом він є конкурентоспроможним і має суттєво вищі техніко-економічні показники.

В нашому дослідженні інноваційним продуктом є „Навчальний готель”, який відповідатиме всім вимогам інноваційного продукту.

Інноваційний потенціал держави – сукупність ресурсів у галузі освіти й виробництва, спрямованих на інноваційний розвиток економіки, а саме обсяг нагромаджених теоретичних та практичних знань у різних галузях суспільної діяльності; здатність використовувати та поширювати ці знання; наявність підготовлених кадрів високої кваліфікації; матеріально-технічна й фінансова база науки для проведення досліджень та експериментів щодо впровадження нових технологій і продуктів. Визначає можливості розвитку науки в майбутньому та місце держави на ринку технологій.

Інноваційна політика держави – вплив держави на інноваційну діяльність за допомогою прямих та опосередкованих важелів правового й економічного регулювання задля розвитку науки і техніки, інноваційних процесів.

Шляхом впровадження інноваційних технологій, продуктів в вищу освіту, підвищується рівень інноваційного розвитку регіону, підвищується освітній рівень, рівень загальнокультурного та соціального розвитку.

Стосовно правового й економічного регулювання інноваційних процесів мова йтиме про захист права інтелектуальної власності на інноваційний продукт, про користування джерелами фінансування інновацій, про регулювання взаємин між установою-партнером (установами - партнерами) і вищим навчальним закладом з приводу користування інноваційним продуктом.

Основними ланками інноваційного розвитку системи вищої освіти є:

- система вищої освіти АР Крим;
- обласний бюджет АР Крим;

- вищий навчальний заклад;
- установа-партнер (установи-партнери);
- студент ВНЗ;
- викладач ВНЗ.

Студент у впровадженні системи „Студент – ВНЗ – Установа-партнер – Ринок праці” буде мотивованим при виборі вищого навчального закладу, тобто матиме можливість власної самореалізації; отримає практичні навички в процесі навчання та матиме можливість стажування під час навчання на діючому виробництві, або сфері послуг, в тому числі за міжнародними програмами; отримає змогу наукової роботи під час навчання (фундаментальних та теоретичних досліджень); матиме гарантію працевлаштування; буде конкурентоспроможним на ринку праці випускаючись з ВНЗ.

Тобто мотивація студента буде досить обґрунтованою при вступі у ВНЗ. Зараз за даними регіональних служб зайнятості, ринок праці перенасичений фахівцями економічних спеціальностей (втричі), юридичних (у шість разів), вихователів дитячого садка та навчально-виховного закладу (вдвічі), психологів (у чотири рази) [4].

Спіраючись на систему „ВНЗ – Установа Партнер – Ринок освітніх послуг” ВНЗ зможуть підвищити власний науково-технічний рівень; матимуть надійну базу для роботи викладачів та наукової роботи у подальшому студентів; матимуть можливість випускати якісних фахівців підготовлених не тільки на знаннях академічних викладачів, але й на знаннях працюючих фахівців-тренерів; автоматично підіймається рейтинг ВНЗ. Зараз рейтинг ВНЗ України підводиться наступними виданнями та установами: „Рейтинг ВНЗ України „Компас”, Рейтинг ВНЗ України журналу „Деньги”, Рейтинг ВНЗ України ЮНЕСКО „Топ-200”. В світі найавторитетнішими рейтингами є „Times Higher Education TOP-200” та рейтинг „Shanghai Jiao Tong University TOP-500” в ці рейтинги українські ВНЗ, не входять”. Крім того, ВНЗ матимуть змогу проводити курси підвищення кваліфікації власних викладачів; матимуть можливість проведення науково-практичних конференцій з інноваційного розвитку на своїй базі; відкриється можливість міжнародного співробітництва. Все це автоматично зробить ВНЗ конкурентоспроможним на ринку освітніх послуг Криму, України.

Але до співпраці необхідно залучати дійсних роботодавців, що зацікавлені у кінцевому результаті, тобто в отриманні спеціаліста.

Викладачі у системі „Викладач – ВНЗ – Установа-партнер – Ринок праці” матимуть наступні переваги: підвищення рівня власних знань; можливість стажування та підвищення власної кваліфікації в Установі-партнері; поєднання лекційних академічних занять з практичними, що робить їх цікавими для студентів, та менш важкими для викладачів з точки зору об’єму підготовки матеріалу; можливість наукової роботи; можливість приймати участь у міжнародних або вітчизняних конференціях, семінарах; конкурентоспроможність на ринку праці.

В цій системі найважливішим є стимулювання роботодавців зі сторони держави щодо підвищення кваліфікації наукового персоналу ВНЗ та

продуктивною, нравственную.

Поняття „компетенція” и „компетентность” отличаются от традиционного понятия „ЗУН”. Отличие понятия „компетенция” состоит в том, что она предполагает взаимосвязанные качества личности (ЗУН + способы деятельности) по отношению к определенному кругу предметов, а также направленность личности (мотивацию, ценностные ориентации и т. п.), ее способности преодолевать стереотипы, чувствовать проблемы, проявлять проницательность, гибкость мышления, характер, самостоятельность, целеустремленность, волевые качества. Понятие „компетентность” еще более емкое и значимое, чем „компетенция”, т. к. выражает степень владения, обладания человеком соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и к предмету деятельности.

Таким образом, понятия „компетенция”, „компетентность” значительно шире понятий знания, умения, навыки.

Под компетенцией ученика (на основе личностно-ориентированного образования) А. В. Хуторской понимает „наперед заданное требование (норму) к образовательной подготовке ученика, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество (совокупность качеств) и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере”. Компетентность ученика, по его мнению, предполагает целый спектр его (ученика) личностных качеств – от смысловых и мировоззренческих до рефлексивно-оценочных. Иными словами, компетентность всегда личностно окрашена качествами конкретного ученика.

С точки зрения требований к уровню подготовленности выпускников образовательные компетенции представляют собой интегральные характеристики качества подготовки учащихся, связанные с их способностью осмысленно применять комплексные знания, умения и способы деятельности в определенном междисциплинарном круге вопросов. Компетенции формируются средствами содержания образования. В итоге у ученика развиваются способности и появляются возможности решать в повседневной жизни реальные проблемы – от бытовых до производственных и социальных.

Рассматривая компетентностный подход в рамках модернизации профессионального образования М. А. Югова подчеркивает, что в качестве основных единиц модернизации образования, определяющих его качество, выступают также ключевые компетенции. Совет Европы определил пять групп ключевых компетенций, формированию которых придаётся важное значение в подготовке специалистов: политическая и социальная, межкультурная, коммуникативная, социально-информационная, персональная. Однако, вооружить студентов профессиональными знаниями и умениями не является единственной задачей высшего профессионального образования. Деятельность вуза также направлена на помощь в становлении личности будущего специалиста, адекватной требованиям, предъявляемым обществом, т.е. вуз помогает сформировать профессионально значимые и социально необходимые личностные качества специалиста.

Л. И. Гурье описывает требования к выпускнику технического вуза:

- профессиональная компетентность; профессиональная мобильность;

г) профессионализм включает компетентности (А. К. Маркова).

С этих позиций его были выделены три основные группы компетентностей:

- компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;
- компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;
- компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах.

Всего И. А. Зимняя выделяет десять основных компетенций. Если представить эти компетенции как актуальные компетентности, то очевидно, что последние будут включать:

- а) готовность к проявлению компетентности (т.е. мотивационный аспект);
- б) владение знанием содержания компетентности (т.е. когнитивный аспект);
- в) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т.е. поведенческий аспект);
- г) отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект);
- д) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления.

Эти компетенции, проявляясь в поведении, деятельности человека, становятся его личностными качествами, свойствами. Соответственно, они становятся компетентностями, которые характеризуются и мотивационными, и смысловыми, и отношенческими, и регуляторными составляющими, наряду с когнитивными (знанием) и опытом.

Анализ литературы, свидетельствуя о развитии компетентностного подхода, в то же время показывает, что в настоящее время образование столкнулось не только с достаточно трудной и неоднозначно решаемой исследователями задачей определения содержания понятия ключевых компетенций, но и самих оснований их разграничения, классификации. Об этом свидетельствует, например, приводимое А. В. Хуторским наименование основных ключевых компетенций, в перечень которых входят ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, личностная компетенция или компетенция личностного совершенствования. Каждая из них, в свою очередь, представляет набор не менее значимых компетентностей, соотносимых с основными сферами деятельности человека.

Компетентность (по А. В. Хуторскому) – это владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Г. К. Селевко вершину иерархии компетентностей представляет как гипотетическую общую компетентность человека, которая, очевидно, состоит из совокупности нескольких самых обобщенных составляющих - ключевых суперкомпетентностей [3, с.138]. В школьной образовательной практике он выделяет ключевые суперкомпетентности: математическую, коммуникативную, информационную, автономизационную, социальную,

забезпечення гідного рівня заробітної платні освітянам, що напряму спонукає до підвищення рівня власних знань.

Установа-партнер у системі „Установа-партнер – ВНЗ – Студент – Обласний бюджет АР Крим” матиме можливість підготувати „свого” фахівця та бути конкурентоспроможним на ринку туристських або банківських послуг (залежно від партнера). Наприклад, можливо запропонувати партнеру-роботодавцю з організації навчальної бази (навчального банку, навчального готелю та ін..) кредитувати на пільгових умовах студентів комерційної форми навчання на рівні базової вищої освіти, що мають значні досягнення та потенціал, таким чином заохотити їх до отримання повної вищої освіти. Як варіант є можливість надати установі-партнеру право на надання платних послуг з проведення семінарів для викладачів і студентів щодо користування спеціалізованими інформаційними програмами чи консультування з окремих фахових питань.

Санаторно-курортний чи туристичний комплекси республіки являючись складовою частиною національної економіки, в період сезону 2009 року разом із іншими галузями відчули на собі вплив економічної кризи.

Методи дослідження:

- теоретичного пошуку: контент-аналіз аналіз наукових та інших джерел, державних документів з проблеми дослідження, моделювання впровадження інноваційної технології в освітній процес;

- педагогічний експеримент (констатуючий, аналітико-пошуковий, формуючий);

- емпіричного збору первинних даних: цілеспрямоване спостереження за проведенням освітнього процесу в двох групах: експериментальній та традиційній академічній, анкетування студентів і викладачів щодо доцільності та зручності впровадженої системи, аналіз усних відповідей і письмових робіт студентів з приводу якості освітнього процесу;

- математико-статистичні методи дослідження (обробка експериментальних даних: порівняльний та статистичний аналіз) з метою визначення ефективності впровадженої інноваційної системи в освітній процес

- бенчмаркінг сучасних інноваційних механізмів розвитку систем вищої освіти країн світу.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Теоретичне значення дослідження полягає в обґрунтуванні ролі інноваційного розвитку системи вищої освіти АР Крим. **Практичне значення** отриманих результатів полягає в наступному: розроблений механізм може бути впроваджений у навчальний процес підготовки спеціалістів; основні положення дисертаційної роботи та отримані результати можуть бути використані у розробці навчально-методичної документації, наукових статей, навчальних посібників; результати можливо використати в розробці науково-методичних рекомендацій з питань підготовки спеціалістів певного напрямку та підвищення кваліфікації викладачів в галузі менеджменту туризму та готельного бізнесу, крім того, результатом дослідження може бути активна співпраця студентів та викладачів з

іноземними колегами у рамках освітніх програм, тобто покращення умов освітньої діяльності у ВНЗ.

Для реалізації діалогу ринку освіти і ринку праці важливо розуміти, що успішність працевлаштування випускників вищих навчальних закладів визначається ефективністю організації навчально-виховного процесу, його спрямованістю та практичні технології, які важливі на ринку праці, а також успішністю та якістю знань студентів, їхнім особистісно-професійним потенціалом, здатним до реалізації в умовах жорсткої конкуренції [5, с.180].

Необхідно впровадити в роботу ВНЗ співпрацю з фінансовими чи іншими зацікавленими установами спроможними кредитувати студентів на отримання повної вищої освіти, та задля підвищення якості освітньої послуги через створення навчальних баз для підготовки кваліфікованих спеціалістів.

ВНЗ повинні стати осередком впровадження інноваційної культури у суспільство, через залучення студентів – майбутніх фахівців – до науково-практичної діяльності.

Подальші розвідки в цьому напрямку зводяться до проведення дисертаційного дослідження.

Подальші розвідки в цьому напрямку зводяться до проведення дисертаційного дослідження, та спроб впровадження інноваційного механізму в розвиток ВНЗ „Кримський гуманітарний університет”.

Резюме. У статті розглянуті основні аспекти проблематики розвитку системи вищої освіти АР Крим, а саме – проблеми якісної підготовки фахівців пріоритетних напрямків розвитку регіону – туристичної галузі. Автором статті пропонується розширити практику навчальних баз в інших навчальних закладах Криму, особливо в тих, що спеціалізуються на підготовці фахівців з обслуговування населення та фахівців інших напрямків, необхідних для розвитку регіону. **Ключові слова:** розвиток, інновація, система освіти, установа-партнер, туристична галузь.

Резюме. В статье рассмотрены основные аспекты проблематики развития системы высшего образования АР Крым, а именно – проблемы качественной подготовки специалистов пріоритетных направлений развития региона – туристической отрасли. Автором статьи предлагается расширить практику учебных баз в высших учебных заведениях Крыма, особенно в тех, которые специализируются на подготовке специалистов в области обслуживания населения и специалистов прочих направлений, необходимых для развития региона. **Ключевые слова:** развитие, инновация, система образования, учреждение-партнер, туристическая отрасль.

Summary. The article is devoted to consideration of the main aspects of higher education system development in the Crimea - namely, the problem of specialists' quality training in priority directions of the region development such as tourism industry. The author proposes to increase the practice of training bases in the Crimean higher educational institutions, especially those specializing in training staff for public service sphere and experts in other areas necessary for the region's development. **Keyword:** development, innovation, system of education, partner agency, tourist industry.

компетентность, которая дает возможность справляться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе”.

В. Хутмакер отмечает разные подходы к определению основных (key) компетенций. Их может быть всего две: уметь писать и думать (scriptural thought (writing) и rational thought), или семь: учение (learning); исследование (searching); думание (thinking); общение (communicating); кооперация, взаимодействие (co-operating); уметь делать дело, доводить дело до конца (getting things done); адаптироваться к себе, принимать себя (adopting oneself) [5, с.1]. Соответственно В. Хутмакер в своем докладе приводит принятое Советом Европы определение пяти ключевых компетенций, которыми „должны быть оснащены молодые европейцы”. Это следующие компетенции:

- „... политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержке и улучшении демократических институтов;

- компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того, чтобы контролировать проявление (возрождение - resurgence) расизма и ксенофобии и развитие климата нетолерантности, образование должно „оснастить” молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;

- компетенции, относящиеся к владению (mastery) устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более, чем одним языком;

- компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов критического суждения в отношении информации, распространяемой массмедийными средствами и рекламой; способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни”.

Основной разработчик компетенций Г. Халаж (G. Halasz) рассматривает их формулирование как ответ на вызовы, стоящие перед Европой (сохранение демократического открытого общества, мультилингвизм, мультикультура, новые требования рынка труда, развитие комплексных организаций, экономические изменения и др.).

Теоретической основой выделения И. А. Зимней групп ключевых компетенций послужили сформулированные в отечественной психологии положения относительно того, что:

- а) человек есть субъект общения, познания, труда (Б. Г. Ананьев);
- б) человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В. Н. Мясищев);
- в) компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н. В. Кузьмина, А. А. Деркач);

общего и профессионального образования, должен стать индивид, готовый к выполнению всего спектра жизненных функций и способный к осуществлению свободного гуманистически ориентированного выбора.

Компетентный подход к образованию в последние годы становится все более популярным. Е. В. Бондаревская отмечает, что он перестает быть относительно локальной теорией, а постепенно превращается в общественное явление, претендующее на роль концептуальной основы, проводимой в сфере образования [2, с.24].

Анализ литературы по этой проблеме, особенно истории ее становления, показывает всю сложность, многомерность и неоднозначность трактовки как самих понятий „компетенция”, „компетентность”, так и основанного на них подхода к процессу и результату образования, а также необходимость аналитического рассмотрения компетентного подхода, внедряемого в российское образование.

Компетентный подход предполагает формирование компетенции, под которой А. В. Хуторской понимает „совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности)”, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним” [4, с. 60].

Ориентированное на компетенции образование (competence-based education - CBE) формировалось в 70-х годах в Америке в общем контексте предложенного Н. Хомским в 1965 году (Массачусетский университет) понятия „компетенция” применительно к теории языка, трансформационной грамматике.

Выделяют 3 этапа становления компетентного подхода в образовании:

Первый этап (1960-1970 гг.) характеризуется введением в научный аппарат категории „компетенция”, созданием предпосылок разграничения понятий компетенция/компетентность.

Второй этап (1970-1990 гг.) выделяется использованием категории компетенция/компетентность в теории и практике обучения языку (особенно неродному), формированием профессионализма в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению. Данный этап знаменателен тем, что в это время ученые не только исследуют компетенции, выделяя от 3 до 37 их видов, но и пытаются строить обучение, имея в виду ее формирование как конечного результата процесса обучения.

Третий этап (1990 г. -...) развития компетентного подхода значим тем, что в документах, материалах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые уже должны рассматриваться всеми как желаемый результат образования. В докладе международной комиссии по образованию для XXI века „Образование: сокрытое сокровище” Ж. Делор, сформулировал „четыре столпа”, на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить”, определил по сути основные глобальные компетентности. Так, согласно Ж. Делору, одна из них гласит: „научиться делать с тем, чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле

Література

1. Артемова Л. В. Історія педагогіки України / Артемова Л. В. - К.: Вид. „Либідь”, 2006. - с. 401 – (Підручник для студентів вищих педагогічних закладів)

2. Бобров В. Я. Особливості розвитку вищої освіти в період глобалізації / В. Я. Бобров // Проблеми освіти: Наукова збірка – 2008 - випуск №54 (спецвипуск №2)

3. Закон України „Про вищу освіту” Режим доступу до закону: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2984-14>

4. Короденко М. Що чекає вищу освіту? / М. Короденко // Сучасна освіта – 2009 - випуск № 6 (59)

5. Нікітіна І. В. Взаємодія ринку освіти і ринку праці як стратегічна складова науково-технологічної сфери національної безпеки України: гендерний аспект / І. В. Нікітіна, Ю. В. Нікітін //Актуальні проблеми економіки. Науковий економічний журнал – 2009 - №9(99) - с.180

6. Інноваційна діяльність / Нормативно-правова діяльність/ Крим – інвестиції у майбутнє / Розділ Державна цільова економічна програма „Створення в Україні інноваційної інфраструктури” на 2009-2013 роки – Режим доступу: http://www.invest-crimea.gov.ua/show_content.php?alias=innov law&menu_id=74

Подано до редакції 09.02.2010

УДК 371.09

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ДОСЛІДЖЕННЯ

*Овчинникова Марина Вікторівна
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики,
теорії та методики навчання математики
РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)*

Постановка проблеми. На сьогоднішній день в Україні значення всебічного розвитку вищої освіти як найважливішого фактору формування нової якості не тільки економіки, а й суспільства в цілому, постійно зростає. Тому проблема активного розвитку освіти і науки є глибоко соціальною і належить до пріоритетних завдань суспільства, яке безпосередньо пов'язано з системою національних інтересів, підвищенням якості життя та національної безпеки, де вища освіта має виступати інструментом усунення суспільних і економічних негараздів, а не відбивати їх. У більшості країн світу розвиток освіти і науки набуває пріоритетного значення. В Україні ж спостерігається процес маргіналізації освіти і науки, про що свідчить зниження соціального статусу педагога і науковця. Окреслена проблема набуває виняткового значення.

Відповідно до загальноосвітніх тенденцій стратегічним напрямком модернізації освіти України, який спрямований на поточні та перспективні

потреби суспільства, має бути ефективно використання ресурсів і системи освіти взагалі. Спрямованість освіти на потреби особистості, суспільства та держави потребує комплексного відновлення структури, змісту освіти, матеріальної бази, організаційно-економічних та управлінських механізмів; підняття статусу працівників навчальних закладів. Стандарти вищої освіти мають визначатися такими принципами: наступність, адаптованість, випереджальний характер, особистісна орієнтованість.

Як зазначено в Законах України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Державній програмі „Вчитель”, забезпечення якісної професійної підготовки вчителів, зокрема, вчителів математики, неможливе без формування уміння самостійно, свідомо і відповідально вчитися впродовж всього терміну навчання та професійної діяльності. Відповідно до пріоритетів Болонської угоди в професійній підготовці вчителів математики актуалізуються питання гуманітаризації освіти, подальшого підвищення якості навчального процесу, перенесення акценту із вже засвоєного матеріалу на розвиток творчих засад у вирішенні навчальних завдань. Успішне вирішення цих завдань сприятиме активному розвитку творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя.

Сучасний вчитель математики має бути готовим до професійної науково-обгрунтованої творчості та інновацій, володіти уміннями, навичками та різноманітними засобами організації дослідницької роботи учнів, систематично поповнювати професійні знання, у процесі своєї науково-дослідницької діяльності. Тому у вищих навчальних закладах необхідно створити умови для розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів, виховання особистості, здатної до постійного самовдосконалення. Однією з умов реалізації цього завдання є орієнтація майбутніх вчителів математики на науково-дослідницьку діяльність, умінь і навичок якої вимагає модернізація системи організації науково-дослідницької діяльності в процесі навчання у ВНЗ.

Відповідно до умов Болонської декларації необхідним є перехід на якісно нову форму організації освіти, де майбутній вчитель виступає в ролі першовідкривача. Це неможливо без формування особистісних потреб та мотивів творчої професійної діяльності, одним з напрямів якої є науково-дослідницька діяльність, спрямована на розвиток студента як особистості, індивідуальності й активного суб'єкта-професіонала. Тому навчальна та науково-дослідницька діяльність майбутніх учителів математики повинна мати характер діалогу, співпраці, співтворчості, проявлятися через взаємозацікавлений обмін особистісним досвідом викладача і студента, тобто бути особистісно орієнтованою. Не випадковим є той факт, що, відповідно до основних напрямків освітньої політики в Україні, реалізація особистісно орієнтованої підготовки та удосконалення творчого потенціалу особистості учителя математики освітніми засобами стає першочерговим завданням на шляху розвитку освіти у сучасних умовах.

Але особистісно орієнтована підготовка майбутніх вчителів математики можлива лише за умови розробки і впровадження сучасних технологій і моделей професійної освіти, які відповідають ідеї особистісно орієнтованої

информационные процессы в производственных масштабах, а также существенно облегчить решение текущих задач, возникающих в работе и жизнедеятельности.

Будущему специалисту, которому предстоит жить в информационном обществе, следует не только овладеть необходимой информацией и приемами программирования, но и научиться рационально использовать информацию и информационные технологии для поддержания и развития своего интеллектуального и творческого потенциала, эффективно применять полученные знания для принятия управленческих решений с учетом экономических, экологических, нравственных и эстетических аспектов. Ответ на вызовы „информационной революции”, по мнению А. Л. Андреева, видится в смещении конечной цели образования со знаний на компетентности.

Целью статьи является анализ преемственности в реализации компетентностного подхода в обучении учеников средней общеобразовательной школы и студентов вуза.

Изложение основанного материала. Наиболее очевидной становится потребность оценивать результаты образования, т.е. компетентность, не ограничиваясь качеством знаний. Одним из критериев оценки становится образованность, проявленная в личностных характеристиках выпускников средних общеобразовательных учреждений. Компетентностный подход в рамках знаниевой парадигмы обуславливает набор компетенций как совокупность знаний, умений, навыков, способностей деятельности по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним.

При этом под компетентностью обычно понимается некая интегральная способность решать возникающие в различных сферах жизни конкретные проблемы. Но такая способность, непременно, предполагает наличие знаний. Главная идея компетентностного подхода состоит, как считает А. Л. Андреев, в том, что „нужно не столько располагать знаниями как таковыми, сколько обладать определенными личностными характеристиками и уметь в любой момент найти и отобрать нужные знания в созданных человечеством хранилищах информации” [1, с.20]. Иными словами, компетентностная парадигма образования предусматривает способность индивида самостоятельно отбирать и умение пользоваться уже накопленными знаниями в различных ситуациях и сферах жизни.

Этот же подход, но в рамках личностно-ориентированной парадигмы, задает набор компетенций, ориентированных на смысловую составляющую любого вида профессиональной деятельности. Обладая такими компетенциями, т.е. знаниями и умениями, возникающими в результате специально инициированной учебной деятельности, будущий специалист получает возможность выстраивать свою индивидуальную профессиональную деятельность адекватно условиям современности. Таким образом, компетентностный подход выступает в качестве оппонента утвердившейся в советской педагогике „зуновской” парадигме.

Компетентностная модель образованности соотносится с динамичным „открытым” обществом, в котором продуктом процессов социализации,

праць. Випуск 5 /Ред. кол.: Л.І.Даниленко (гол. ред.) та ін. – К.: Логос, 2001. – С.66-74.

7. Максимов В.Г. Педагогическая диагностика в школе: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 272с.

8. Мороз О. Особистість майбутнього педагога (Управління підготовкою вчителя: психолого-педагогічний аспект) // Вища освіта України. – 2002. – №3. – С.50-54.

9. Недодатко Н.Г. Формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 /Криворізький державний педагогічний університет. – Кривий Ріг, 2000. – 212с.

10. Попова О.В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах: Автореф. д. пед. наук: /Харківський державний педагогічний університет, 2001. – 38с.

11. Сисоева С.О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня: Автореф. д. пед. наук: 13.00.04 /Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1997. – 35с.

12. Сластьонін В.О. Формування особистості вчителя в процесі професійної підготовки // Педагогічна творчість і майстерність: Хрестоматія /Укл. Н.В. Гузій. –К.: ІЗМН, 2000. – С.103-107.

Подано до редакції 25.01.2010

УДК 371

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ УЧЕНИКОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ И СТУДЕНТОВ ВУЗА

*Павлова Елена Александровна
преподаватель*

*Севастопольский национальный университет ядерной
энергии и промышленности (г. Севастополь)*

Постановка проблемы. Современный этап развития общества характеризуется интенсивностью и глубиной информатизации всех его институтов. В последнее время отмечается появление новых технологий, понятий, терминов. Научно-техническая революция, начавшаяся на пороге XX века, кардинально изменила характер и структуру производства, место и функции человека в нем. Основным стержнем развития экономики новой эры провозглашена информация.

Использование средств информационных технологий является требованием современности, которое касается всех сфер жизнедеятельности, в том числе и производственных процессов. Одним из ключевых требований, предъявляемых к современному специалисту, является владение как техникой общеофисного назначения, различными информационными технологиями, так и программными средствами специализированного производственного назначения. Только в этом случае человек сможет рационально использовать

освіти. Тому в процесі особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів математики у вищих навчальних закладах необхідним є створення таких умов для всіх видів діяльності, науково-дослідницької у тому числі, які б у процесі засвоєння всіх компонентів змісту професійної освіти сприяли розвитку особистісних якостей студентів.

В процесі особистісно орієнтованої підготовки майбутніх учителів математики системна науково-дослідницька діяльність має виступати як одна з умов її вдосконалення, а формування вмій та навичок самостійно знаходити суперечності у навчальному процесі, формулювати проблему, знаходити способи вирішення, проводити експеримент, обробляти й інтерпретувати його результати, робити висновки й узагальнення потребує спеціально організованого науково-орієнтованого освітнього середовища.

Тим не менш, як наголошено в Державній цільовій науково-технічній і соціальній програмі „Наука в університетах” на 2008-2012 рр., в Україні науково-дослідницька робота нерідко стоїть окремо від процесу професійної підготовки. Рівень науково-дослідницької діяльності учителів математики, що сформовано у процесі навчання у ВНЗ, не відповідає потребам сучасної школи. Науково-дослідницька діяльність здійснюється формально й не сприяє розвитку творчості учителів. Випускники ВНЗ недостатньо використовують досягнення науки в практичній діяльності, зазнають значні труднощі в організації науково-дослідницької роботи, як особисті, так і учнів. Але без розуміння методології й логіки науково-дослідницького процесу, без оволодіння методами наукового пізнання неможливе глибоке розуміння сутності педагогічних явищ і процесів. Сучасний учитель математики повинен бути здатним до інновацій і творчості, тому у підготовці вчителя математики науково-дослідницька діяльність є необхідною умовою якісної професійної підготовки.

Крім того, у системі підготовки учителів математики недостатньо враховуються об'єктивні тенденції та завдання, властиві розвитку освіти у цілому: забезпечення професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога на засадах особистісної педагогіки; приведення змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки педагогічних працівників до вимог інформаційно-технологічного суспільства та змін, що відбулися у загальноосвітній середній освіті; модернізація освітньої діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах на основі використання новітніх педагогічних, інформаційних та комп'ютерних технологій та створення нових засобів навчання.

Вищезазначене спонукає до ґрунтовного аналізу й переосмисленню теоретико-методичних засад та концептуальних підходів до професійної підготовки вчителів математики, зокрема, це стосується й розвитку їх науково-дослідницької діяльності, налаштованої на розв'язання сучасних проблем освіти відповідно до вимог особистісно орієнтованої парадигми освіти (на особистісному, функціональному та особистісно-діяльнісному рівнях).

Мета статті: обґрунтувати необхідність вивчення теоретичних та методичних засад особистісно орієнтованої підготовки вчителів математики до науково-дослідницької діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної і навчально-методичної літератури засвідчив, що останнім часом у педагогіці значна увага приділяється проблемі фахової підготовки майбутнього вчителя. Питанню формування і розвитку загальнопедагогічних умінь майбутніх вчителів присвячені праці Н. Бібік, О. Коберника, В. Кузя, М. Левківського, О. Мороза, О. Плахотник, В. Радула, О. Савченко, Г. Сагач, В. Семиченко, М. Сметанського, В. Сластьоніна, Г. Тарасенко та ін. Сутність і структуру педагогічної діяльності вивчали Ф. Гоноболін, В. Гинецинський, В. Додонов, Н. Кічук, Н. Кузьміна, О. Маркова, Л. Подимова, В. Семиченко, В. Сластьонін, Л. Спирін, Г. Сухобська та ін. Різні аспекти підготовки майбутнього вчителя в умовах ступеневої освіти розкриваються в дослідженнях В. Арнаутова, С. Власенко, О. Глузмана, І. Зязюна, С. Малих, С. Мамрич, В. Рубцева, В. Сагарди, Н. Сергеева та ін. Історичний аспект вивчення розвитку процесу підготовки майбутнього вчителя у системі вищої освіти відображено в працях А. Алексюка, Н. Дем'яненко, Т. Завгородньої, І. Зайченка, М. Євтуха, В. Курила, І. Курляк, В. Майбороди, О. Мартиненко, О. Микитюка, Н. Побірченко, С. Сірополко, Т. Стоян, Б. Ступарика, О. Сухомлинської, С. Черкасової та ін.

Концептуальні засади фахової підготовки майбутнього вчителя до творчої діяльності розкрито у дослідженнях В. Загвязинського, І. Зязюна, М. Никандрова, М. Кухарєва, О. Савченко, С. Сисоєвої та ін. Вивчення професійної підготовки майбутніх учителів у контексті особистісно орієнтованої освіти та підготовки вчителя до впровадження інноваційних педагогічних технологій провели І. Бєх, І. Богданова, І. Дичківська, О. Пехота, О. Пометун, О. Попова, П. Решетніков, М. Шевцов, Ю. Харламов. Різні аспекти особистісно орієнтованого навчання і виховання розглядали М. Алексєєв, Д. Белухін, І. Вахнянська, Е. Гусинський, Є. Бондарєвська, С. Кульневич, В. Серіков, І. Якиманська.

Розробці теоретичних, методичних аспектів навчання математиці та професійної підготовки вчителя математики присвячено праці В. Бєвз, Г. Бєвза, М. Бурди, М. Жалдака, П. Єрднієва, М. Ігнатенка, Ю. Колягіна, В. Крутецького, Г. Луканкіна, М. Метельського, О. Мордковича, З. Слєпкань, А. Столяра, І. Тєслєнко, Л. Фрідмана, М. Шкіля, Н. Шунди та ін.

Навчально-дослідницьку роботу студентів в різних її проявах вивчали Н. Амеліна, В. Белоносова, М. Анцібор, О. Караміна, М. Князєв, І. Кравцова та ін. Окремі аспекти підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності розглядаються у працях В. Борисова, І. Каташинської, К. Макагон, А. Лушнікова, Л. Макарової, Г. Шишкіна, М. Севастюк, Р. Скульського, Н. Яковлева та ін. Зв'язки науково-дослідницької роботи і творчості студентів розглянуто в працях А. Акімової, М. Байдан, О. Овакімян та ін. Досвід організації студентської науково-дослідницької діяльності в умовах шкіл, відображено у працях А. Баєва, Л. Брильова, В. Гасимова, Д. Зєрбіно, А. Леонтовича, Н. Логінової, О. Школи та ін.

вчителів математики.

4. Проаналізувати рівень науково-дослідницької діяльності вчителів математики у сучасних вищих навчальних закладах України, виявити основні недоліки й протиріччя, розкрити чинники, що впливають на ефективність науково-дослідницької діяльності вчителів математики.

5. На підставі визначених теоретико-методичних основ розробити педагогічну систему особистісно орієнтованої підготовки вчителів математики до науково-дослідницької діяльності.

6. Впровадити розроблену педагогічну систему особистісно орієнтованої підготовки вчителів математики до науково-дослідницької діяльності у практику навчання і виявити її ефективність для професійної підготовки студентів.

7. Підготувати педагогічні рекомендації з питань особистісно орієнтованої підготовки вчителів математики до науково-дослідницької діяльності.

Резюме. У статті обґрунтовано необхідність вивчення теоретичних та методичних засад особистісно орієнтованої підготовки вчителів математики до науково-дослідницької діяльності. **Ключові слова:** науково-дослідницька діяльність, професійна підготовка, особистісно орієнтована підготовка.

Резюме. В статье обоснована необходимость изучения теоретических и методических основ личностно ориентированной подготовки учителей математики к научно-исследовательской деятельности. **Ключевые слова:** научно-исследовательская деятельность, профессиональная подготовка, личностно ориентированная подготовка.

Summary. In the article the necessity of study of theoretical and methodical bases of the personality oriented education of teachers of mathematics is grounded to research activity. **Keywords:** research activity, professional education, personality oriented education.

Література

1. Борисов В.В. Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу: Автореф. канд. пед. наук: 13.00.04 / Український державний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – К., 1997. – 22 с.

2. Галатюк Ю.М. Організація дослідницької роботи учнів під час вивчення фізики в старших класах середньої школи: Автореф. канд. пед. наук: 13.00.02 / Український державний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – К., 1997. – 24с.

3. Загвязинский В.И. Учитель как исследователь. – М. : Знание, 1980. – 96с.

4. Левченко Л.С. Творча самореалізація старшокласників у науково-дослідницькій діяльності шкіл нового типу: Дис. ...канд. пед наук: 13.00.01 / Сумський державний педагогічний інститут ім. А.С. Макаренка. – Суми, 1999. – 211с.

5. Львова Ю. Л. Творческая лаборатория учителя: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1992. – 224с.

6. Макагон К.В. Діагностика готовності педагогів до пошукової діяльності // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Збірник наукових

5. Ефективна особистісно орієнтована підготовка вчителів математики до науково-дослідницької діяльності може бути забезпечена лише за умови реалізації системного і діяльнісного підходів у організації навчального процесу у ВНЗ.

З врахуванням цих положень особистісно орієнтованої підготовки учителів математики до науково-дослідницької діяльності відповідно до нової парадигми освіти на основі сучасних психолого-педагогічних теорій сформульовано **загальну гіпотезу дослідження**: якість особистісно орієнтованої підготовки учителів математики до науково-дослідницької діяльності як складової і пріоритетного напрямку цілісного процесу професійно-педагогічної підготовки може бути суттєво підвищена, якщо:

- розроблено концепцію використання науково-дослідницької діяльності у особистісно орієнтованої професійної підготовці на рівні мети, завдань, змісту підготовки учителів математики;
- особистісно орієнтована підготовка учителів математики до активної науково-дослідницької діяльності функціонує як цілісна система, при цьому розроблено відповідну педагогічну технологію реалізації цієї системи;
- розроблені критерії і показники продуктивності науково-дослідницької діяльності, які відображено у вдосконаленому змісті засобів, форм і методів навчання, що має особистісно орієнтовану, розвиваючу спрямованість;
- забезпечено поетапне введення студентів у творчу діяльність, їх наукове становлення шляхом застосування різних форм пошукової, науково-дослідницької роботи, зокрема з використанням навчально-дослідницьких завдань у межах навчальних дисциплін, що дозволяють забезпечувати поетапне формування дослідницьких умінь і навичок;
- для формування єдиного наукоорієнтованого освітнього простору ВНЗ розширено співробітництво з середніми навчальними закладами;
- забезпечено розуміння студентами необхідності оволодіння науково-дослідницькою діяльністю як невід'ємною складовою їх професійної підготовки;
- створено систему моніторингу науково-дослідницької діяльності учителів математики.

Висновки. Проблема особистісно орієнтованої підготовки вчителів математики до науково-дослідницької діяльності є актуальною та потребує розробки її теоретичних та методичних засад. .

Відповідно до мети, об'єкту, предмету, гіпотези **подальшого розгляду потребують** такі завдання дослідження:

1. Провести історико-педагогічний аналіз проблеми особистісно орієнтованої підготовки до науково-дослідницької діяльності у професійній підготовці вчителів математики; здійснити теоретичне обґрунтування основних підходів до її вирішення на нормативно-законодавчому, теоретичному й емпіричному рівнях.
2. Розкрити сутність, зміст і структуру науково-дослідницької діяльності вчителів математики.
3. Розробити критерії, показники й рівні науково-дослідницької діяльності

Цінний досвід є і в педагогічній спадщині відомих педагогів-практиків – Я. Корчака, А. Макаренка, В. Сухомлинського. Зарубіжний досвід підготовки майбутнього вчителя до науково-дослідницької діяльності висвітлено у працях українських (О. Глузман, Н. Обухова, В. Кремінь, Т. Кошманова, М. Лещенко, В. Пилипівський, Л. Пуховська, Л. Смально) і зарубіжних вчених (Г. Бартон, К. Ведерилл, Д. Галхаун, Х. Гарднер, П. Джарвіс, Д. Жело, Дж. Крейс, Ф. Крос, К. Мінні, Х. Томас, П. Хадсон та ін.).

Ознайомлення з результатами дослідження багатьох вчених з обраної теми [1-12], а також, із практичним досвідом науково-дослідницької діяльності працюючих вчителів математики та студентів – майбутніх вчителів у вищих навчальних закладах дало змогу виявити низку суперечностей:

1. На рівні концептуалізації:

- між світовими тенденціями все більш зростаючою роллю математики в усіх сферах життя та зростання вимог до математичної підготовки людини, що, у свою чергу, розкриває для неї широкі можливості інтелектуального розвитку, а саме: розвитку логічного мислення, просторових уявлень і уяви взагалі, алгоритмічної культури, формування вмінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, обґрунтовувати твердження, моделювати ситуації та ін., й обмеженим рівнем можливостей щодо її здійснення;

- між сучасним усвідомленням особистісно орієнтованої парадигми освіти, що наголошує на створенні умов для особистісного зростання й самореалізації майбутніх фахівців, й домінуючою моноспрямованою парадигмою у методології, теорії й практиці ВНЗ;

- між прагненням України до входження у європейський науково-освітній простір і недостатнім рівнем науково-дослідницької діяльності у ВНЗ, слабким зв'язком науки з навчальним процесом, недосконалістю форм і методів організації наукових досліджень у процесі професійної підготовки майбутніх учителів на фоні стрімкого зростання вимог щодо якості підготовки майбутніх учителів математики до науково-дослідницької діяльності і відсутністю концептуальних обґрунтувань відповідної підготовки.

2. На рівні мети підготовки фахівців:

- між гострою потребою суспільства в учителі нової генерації, здатному до професійного забезпечення належної математичної підготовки, одним з засобів якого є науково-дослідницька діяльність учителя математики, й реальним рівнем підготовки до неї майбутніх фахівців.

3. На рівні змісту вищої освіти:

- між необхідністю розгляду науково-дослідницької складової професійної підготовки учителів математики як цілісного феномена і неузгодженістю цілей, функцій, засобів, їх дискретним відібранням у змісті вищої освіти;

- між традиційним підходом до змісту, що обмежує підготовку учителів математики до науково-дослідницької діяльності на функціональному рівні, й переходом до системно-цілісних, міждисциплінарних, змістовних компетентніших структур, здатних забезпечити не тільки когнітивні, а й ціннісно-мотиваційні, особистісно-поведінкові, рефлексивні складові змісту;

- між потребою дослідницької функції у професійній діяльності вчителя математики й недостатньою розробленістю теоретичного й методичного забезпечення організації науково-дослідницької діяльності в їх професійній підготовці;

- між підвищеними вимогами до професійної підготовки учителів математики, які повинні володіти високим рівнем дослідницької культури, творчим потенціалом, що реалізується у педагогічній творчості під час вирішення складних практичних задач і відсутністю у системі неперервної освіти системної науково-дослідницької роботи викладачів і студентів, що виступає однією з основних умов створення наукоорієнтованого освітнього середовища.

Усунення зазначених суперечностей потребує переосмислення теоретико-методичних засад та концептуальних підходів до особистісно орієнтованої підготовки вчителя математики до науково-дослідницької діяльності, здатного до розв'язання проблем сучасної школи.

Таким чином, враховуючи актуальність, теоретичне та практичне значення формування якісної науково-дослідницької діяльності вчителя математики і водночас відсутність відповідних методологічних, теоретичних та методичних засад зумовили вибір теми дослідження: „Теоретико-методичні засади особистісно орієнтованої підготовки учителів математики до науково-дослідницької діяльності”.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження входить до плану науково-дослідної роботи Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта) „Розробка інноваційних технологій підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах полікультурного освітнього простору” (реєстраційний номер 0103U004597).

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки учителів математики у вищих навчальних закладах.

Предмет дослідження – система теоретико-методичного забезпечення особистісно орієнтованої підготовки вчителя математики до науково-дослідницької діяльності.

Мета дослідження полягає в науково-теоретичному обґрунтуванні концепції та розробці й експериментальній перевірці структурно-процесуальної моделі особистісно орієнтованої підготовки вчителя математики до науково-дослідницької діяльності у контексті соціокультурних процесів, що відбуваються в сучасному освітньому просторі України.

Концепція дослідження. Провідна ідея концепції полягає у розгляді багатогранної системи особистісно орієнтованої підготовки вчителя математики до науково-дослідницької діяльності в умовах неперервної освіти як складової цілісного процесу професійно-педагогічної підготовки у контексті тих соціокультурних процесів, що відбуваються у сучасному вітчизняному освітньому просторі.

1. Сьогодні вища школа України вступила в активний період інтеграції європейського освітнього простору. Залучення України до Болонського процесу передбачає формування загальноєвропейського освітнього простору,

зближення освітніх систем всіх країн Європи, запровадження системи, що забезпечує відповідність дипломів; дворівневої системи підготовки фахівців (бакалавр, магістр); єдиної системи обліку працездатності навчальних курсів; підвищення мобільності студентів, викладачів і науковців; розвиток співпраці у сфері забезпечення якості освіти з метою створення зіставних критеріїв і методології. Щоб досягти значного прориву у цьому напрямі, необхідно враховувати особливості вітчизняної професійної освіти, зокрема, особистісно орієнтованої підготовки вчителя математики до науково-дослідницької діяльності, яка зумовлює необхідність усвідомлення і вироблення нових теоретичних і методичних засад для змін та забезпечення сучасного, інноваційного в освіті.

2. У сучасних умовах необхідним є використання широкого спектру можливостей вищих навчальних закладів щодо організації й проведення наукових досліджень у органічному зв'язку та доповненні навчального процесу, особистісно орієнтованого виховання вчителя-дослідника, стійке підвищення рівня науково-дослідницької діяльності викладачів та студентів, забезпечення міцного зв'язку науки з навчальним процесом, вдосконалення форм і методів організації наукових досліджень у процесі професійної підготовки учителів математики. Тому гостра потреба реалізації дослідницької функції у професійній діяльності педагога потребує розробленості, теоретичного й методичного забезпечення єдності та взаємоповнення науково-дослідницької і навчальної діяльності у підготовці студентів.

3. Математика є особливим методом світопізнання, фундаментом при вивченні багатьох наук. Вчитель математики відповідає за формування особистості учнів за допомогою дисциплін математичного циклу, які впливають на розвиток логічного мислення, просторових уявлень і уяви, алгоритмічної та інформаційної культури, уваги, пам'яті, позитивних властивостей особистості, а також емоційно-вольової сфери, сприяють розвитку наукового світогляду. Тому завдання особистісно орієнтованої підготовки вчителя математики до науково-дослідницької діяльності – формування у студентів глибокого розуміння того, що засобами науково-дослідницької діяльності можливості математичної освіти поширюються за межі власне математичних дисциплін, зростаючи до рівня феномена загальнолюдської культури.

4. Нова система особистісно орієнтованої підготовки вчителя математики до науково-дослідницької діяльності в умовах неперервної освіти висуває особливі вимоги до особистості викладача вищого навчального закладу. На сучасному етапі розвитку освіти доцільно зосередити увагу на таких його професійно значущих якостях, як гуманістична спрямованість у стосунках зі студентами, глибокі знання своєї та суміжних дисциплін, потужний науковий потенціал, методична гнучкість і відповідна особистісна позиція. Вчителя математики повинні володіти високим рівнем дослідницької культури, творчим потенціалом, що реалізується у педагогічній творчості під час вирішення складних практичних задач засобами системної науково-дослідницької діяльності викладачів і студентів, що виступає однією з основних умов створення наукоорієнтованого освітнього середовища.